



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

SÔNIA MARIA PARACAMPOS DE SÁ DIAS

A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA:
UM ESTUDO DOS SABERES DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA
EM PORTO VELHO - RO

Porto Velho

2017

SÔNIA MARIA PARACAMPOS DE SÁ DIAS

**A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA:
UM ESTUDO DOS SABERES DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA
EM PORTO VELHO - RO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Fundação Universidade Federal de Rondônia, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de pesquisa: Formação docente

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Nair Ferreira Gurgel do Amaral

Porto Velho

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Fundação Universidade Federal de Rondônia
Gerada automaticamente mediante informações fornecidas pelo(a) autor(a)

D541d Dias, Sônia Maria.

A docência na educação profissional e tecnológica: um estudo dos saberes dos professores de língua portuguesa em Porto Velho-RO / Sônia Maria Dias. - Porto Velho, RO, 2017.

185 f. : il.

Orientador(a): Prof. PhD Nair Ferreira Gurgel do Amaral

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Fundação Universidade Federal de Rondônia

1. Educação Profissional e Tecnológica. 2. Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio. 3. Docência de Língua Portuguesa. 4. Saberes Docentes. I. Amaral, Nair Ferreira Gurgel do. II. Título.

CDU 377(811.1)

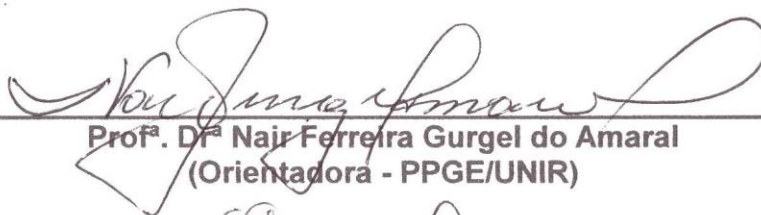
SÔNIA MARIA PARACAMPOS DE SÁ DIAS

**A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UM ESTUDO DOS
SABERES DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA EM PORTO VELHO/RO**

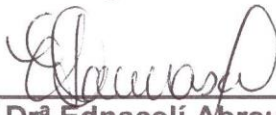
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Mestrado Acadêmico em Educação, vinculado ao Núcleo de Ciências Humanas, da Universidade Federal de Rondônia, na linha de pesquisa de Formação Docente, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Banca Examinadora

Data da aprovação: 06/10/2017



Profª. Drª Nair Ferreira Gurgel do Amaral
(Orientadora - PPGE/UNIR)



Profª Drª Ednaceli Abreu Damasceno
(Membro Externo – PPGE/UFAC)



Profª Drª Rosângela de Fátima Cavalcante França
(Membro Interno – PPGE/UNIR)

Prof. Dr. Antônio Carlos Maciel
(Suplente – PPGE/UNIR)

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, por me fazerem ser o que sou hoje;

Às minhas irmãs, companheiras e amigas;

Ao meu esposo, pelo apoio e compreensão... sempre;

Aos mestres, fundamentais nessa trajetória, em especial às professoras Nair Gurgel e Rosângela França.

AGRADECIMENTOS

Se a “A felicidade aparece para aqueles que choram. Para aqueles que se machucam. Para aqueles que buscam e tentam sempre. E para aqueles que reconhecem a importância das pessoas que passaram por suas vidas.”, como poetizou Clarice Lispector... Então eu sou feliz!!!

Feliz porque passei por todos esses momentos, mas em cada um deles sempre encontrei uma motivação para continuar... e agradecer...

À Deus, especialmente, e a todos que de alguma maneira contribuíram para a realização desse sonho, seja incentivando, seja ensinando, seja compreendendo, seja inspirando, seja criticando, seja colaborando (de onde destaco os professores participantes da pesquisa), seja torcendo de longe, de perto, enfim, a todos que se permitiram sonhar o meu sonho, meu imenso carinho e gratidão!

*Sonhe com aquilo que você quer ser, porque você
possui apenas uma vida e nela só se tem uma
chance de fazer aquilo que quer. Tenha felicidade
bastante para fazê-la doce. Dificuldades para fazê-la
forte. Tristeza para fazê-la humana. E esperança
suficiente para fazê-la feliz. As pessoas mais felizes
não têm as melhores coisas.
Elas sabem fazer o melhor das oportunidades
que aparecem em seus caminhos.*

Clarice Lispector

*Defendo, sim, que as nossas propostas teóricas só
fazem sentido se forem construídas dentro da
profissão, se contemplarem a necessidade de um
professor actuante no espaço da sala de aula, se
forem apropriadas a partir de uma reflexão dos
professores sobre o seu próprio trabalho.*

António Nóvoa

DIAS, Sônia Maria Paracampas de Sá. **A docência na educação profissional e tecnológica**: um estudo dos saberes dos professores de Língua Portuguesa em Porto Velho-RO. 2017. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2017.

RESUMO

A compreensão dos saberes dos professores de Língua Portuguesa (LP) que atuam nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, no âmbito do Instituto Federal de Rondônia (IFRO), é condição fundamental para o aprimoramento da prática docente nessa modalidade de ensino na referida disciplina. É, pois, nesse âmbito que se insere esse estudo, cujas bases teóricas estão fundamentadas em autores que são referências na temática abordada. A questão norteadora pretende investigar em que consistem os saberes mobilizados pelos professores de LP do IFRO/*Campus* Porto Velho Calama para responder aos desafios da docência nos cursos técnicos integrados ao ensino médio no contexto do IFRO, a qual se espera alcançar mediante o seguinte objetivo geral: compreender em que consistem os saberes mobilizados pelos professores de LP do IFRO/*Campus* Porto Velho Calama para responder aos desafios da docência nos cursos técnicos integrados ao ensino médio no contexto do IFRO. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo descritiva, cujos dados foram coletados durante os meses de março e abril de 2017, mediante a aplicação de questionário e realização de entrevista semiestruturada, gravada, com uma amostra de cinco professores, que corresponde ao universo total dos sujeitos. Utilizando a metodologia de análise de conteúdo, segundo a metodologia de Bardin (1977), os dados levantados foram analisados a partir da sistematização de categorias temáticas (elaboradas *a priori*). Os resultados indicam que os saberes dos sujeitos da pesquisa são plurais e diversificados, oriundos em parte de sua formação profissional na área específica e, principalmente, de suas experiências profissionais construídas ao longo da carreira, sobretudo como professores do ensino propedêutico. Na falta de parâmetros claros à docência nos cursos integrados, de apoio institucional efetivo ao trabalho do professor e, particularmente, de conhecimentos específicos do seu campo de atuação, tidos como desafios à docência, esses professores subsidiam sua prática buscando eles próprios sua formação, geralmente nas experiências do ensino médio. Com base nos resultados, conclui-se, pois, a necessidade da edificação de saberes específicos ao campo de atuação dos professores, sendo premente a implementação de políticas de formação que valorizem o seu saber prático, além da adoção de ações coletivas e integradas e de qualificação das equipes de trabalho, ações essenciais ao enfrentamento dos desafios do trabalho docente no âmbito do IFRO.

Palavras-chave: Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Modalidade Integrada. Docência de Língua Portuguesa. Saberes Docentes.

DIAS, Sônia Maria Paracampos de Sá. **Teaching in professional and technological education**: a study of the knowledge of the Portuguese Language teachers in Porto Velho - RO. 2017. 185f. Dissertation (Master in Education) - Graduate Program in Education, Federal University of Rondônia, Porto Velho, 2017.

ABSTRACT

The understanding of the knowledge of Portuguese Language Teachers (LP) who work in technical courses integrated to secondary education, within the framework of the Federal Institute of Rondônia (IFRO), is a fundamental condition for the improvement of teaching practice in this teaching modality in this discipline. It is, therefore, within this scope that this study is inserted, whose theoretical bases are based on authors who are references in the theme addressed. The guiding question is to investigate the knowledge mobilized by LP teachers of IFRO / Campus Porto Velho Calama to answer to the challenges of teaching in technical courses integrated to secondary education in the context of IFRO, which is expected to be achieved through the following general objective: to understand the knowledge mobilized by LP teachers from IFRO/Campus Porto Velho Calama to respond to the challenges of teaching in technical courses integrated to secondary education in the context of IFRO. Methodologically, this is a qualitative research of the descriptive type, whose data were collected during the months of March and April 2017, through the application of a questionnaire and semi-structured interview, recorded with a sample of five teachers, which corresponds to the universe of subjects. Using the methodology of content analysis, according to the methodology of Bardin (1977), the data collected were analyzed from the systematization of thematic categories (elaborated a priori). The results indicate that the knowledge of the research subjects is plural and diversified, stemming in part from their professional training in the specific area and, mainly, from their professional experiences built throughout their career, especially as teachers of propaedeutic teaching. In the absence of clear parameters for teaching in the integrated courses, effective institutional support to the work of the teacher and, particularly, specific knowledge of their field of action, considered as challenges to teaching, these teachers subsidize their practice by seeking their own training, usually in high school experiences. Based on the results, it is therefore concluded that there is a need to build knowledge specific to the field of action of teachers, and it is imperative to implement training policies that value their practical knowledge, as well as the adoption of collective and integrated actions and qualification of the work teams, essential actions to face the challenges of the teaching work in the scope of IFRO.

Keywords: Vocational Secondary Technical Education. Integrated Mode. Portuguese Language Teaching. Teachers' knowledge.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1-	Figura da localização dos <i>Campi</i> do IFRO no Estado.....	33
Figura 2 -	Quadro dos cursos ofertados pelo IFRO/ <i>Campus</i> Porto Velho Calama - por Nível, Modalidade e Turno (2017/Semestre 1)...	35
Figura 3-	Quadro dos Cursos Técnicos Integrados ao Nível Médio Ofertados no IFRO/ <i>Campus</i> Porto Velho Calama – por Eixo Tecnológico e Carga Horária (2017).....	38
Figura 4 -	Quadro da Matriz Curricular do Curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio – IFRO/ <i>Campus</i> Porto Velho Calama.....	39
Figura 5 -	Quadro comparativo entre os Planos de Estudo de Nóbrega (1549) e do <i>Ratio</i> (1599).....	46
Figura 6 -	Gráfico da cronologia das principais nomenclaturas das instituições federais de Educação Profissional e Tecnológica (1909-2008).....	51
Figura 7 -	Quadro das principais reformas educacionais e suas repercussões no ensino profissional (1889 a 1937).....	54
Figura 8 -	Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) – Em unidades (2003-2016).....	66
Figura 9 -	Mapa de expansão da Rede Federal (1909-2016).....	67
Figura 10 -	Quadro da mudança de paradigma da reforma da educação na década de 1990.....	89
Figura 11 -	Quadro-síntese da classificação/categorização dos saberes docentes – Tardif (2002), Gauthier et al. (2006) e Pimenta (2012)	107
Figura 12 -	Quadro da caracterização dos sujeitos na dimensão pessoal.....	113
Figura 13 -	Quadro da caracterização dos sujeitos na dimensão acadêmica	115
Figura 14 -	Quadro da caracterização dos sujeitos na dimensão profissional	117

Figura 15 -	Quadro das categorias de análise da pesquisa - questionário e entrevista semiestruturada, gravada.....	121
Figura 16 -	Categoria 1 - Contribuição da formação inicial.....	122
Figura 17 -	Categoria 2 - Saberes/conhecimentos mobilizados na docência de LP.....	124
Figura 18 -	Categoria 3 - A experiência como fonte de conhecimento.....	130
Figura 19 -	Categoria 4 - Desafios e estratégias da modalidade integrada	134
Figura 20 -	Categoria 5 - A docência e o aprimoramento da prática.....	145
Figura 21 -	Categoria 6 - Diferenças na prática docente: ensino médio e ensino integrado.....	156

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBO	Classificação Brasileira de Ocupações
CEFETs	Centros Federais de Educação Tecnológica
Cetene	Centro de Educação Tecnológica e de Negócios de Rondônia
CNCT	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DAPE	Departamento de Apoio ao Ensino
EBTT	Educação Básica, Técnica e Tecnológica
DE	Diretoria de Ensino
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPSJV	Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EPTNM	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
FC	Formação Continuada
IES	Instituição de Ensino Superior
IFRO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia
IFs	Institutos Federais
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PIT	Planejamento Individual de Trabalho
PNE	Plano Nacional da Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
RFEPECT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
RIT	Relatório Individual de Trabalho
SEB	Secretaria da Educação Básica

SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNED	Unidade Descentralizada

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 CONFIGURANDO A PESQUISA.....	17
2.1 Delimitações necessárias: problema e objetivos	19
2.2 Os aspectos metodológicos	21
2.2.1 Tipo de pesquisa	22
2.2.2 Instrumentos para o levantamento de dados	24
2.2.3 Procedimentos metodológicos	25
2.3 O método de análise.....	27
2.4 Os sujeitos da pesquisa.....	29
2.5 O lócus da pesquisa	31
2.5.1 O Instituto Federal de Rondônia.....	32
2.5.2 O <i>Campus</i> Porto Velho Calama	34
2.5.3 Os cursos técnicos integrados no âmbito do <i>Campus</i> Porto Velho Calama.....	36
3 O ENSINO PROFISSIONAL E TÉCNICO NO BRASIL: DA DUALIDADE EDUCACIONAL AO CURRÍCULO INTEGRADO.....	43
3.1 O Colonialismo e os primeiros indícios da Educação Profissional.....	44
3.2 Das Escolas de Aprendizizes Artífices aos Institutos Federais.....	50
3.3 Ensino médio integrado à educação profissional como proposta de superação da dualidade estrutural.....	70
4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DO TECNICISMO AOS SABERES DA PRÁTICA	77
4.1 A relação teoria e prática na formação inicial de professores no âmbito das universidades	80
4.2 A formação de professores para a EPTNM: exigências de uma modalidade de ensino	86
4.3 A docência da Língua Portuguesa e o desafio de uma concepção de ensino integrado.....	92
4.4 Os saberes docentes: contribuições de Tardif, Gauthier e Pimenta.....	101

5 OS PROFESSORES DE LP DOS CURSOS INTEGRADOS DO IFRO/CAMPUS PORTO VELHO CALAMA: DESAFIOS E SABERES MOBILIZADOS.....	112
5.1 Conhecendo os sujeitos: quem são e qual a sua formação e atuação docentes.....	113
5.2 A docência da Língua Portuguesa: os desafios e os saberes mobilizados	120
CONSIDERAÇÕES FINAIS	161
REFERÊNCIAS.....	167
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA DE CAMPO.....	176
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	180
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	181

1 INTRODUÇÃO

A década de 1990, sobretudo, foi um período importante para as pesquisas sobre a formação de professores, no Brasil e no mundo, em que várias abordagens investigativas deram corpo a inúmeros estudos que inseriram o professor como figura principal no processo educativo. Diferentemente das demais tendências pedagógicas que privilegiavam outros aspectos do ensino (conteúdos, comportamentos, métodos e técnicas), esses estudos trouxeram para o campo da formação docente uma série de conceitos e teorias relacionados ao professor e sua área de formação e atuação, dentre os quais os saberes docentes que, contrapondo-se à visão instrumental da profissão de professor, indicam novas possibilidades para o estudo sobre a sua formação ao propor a valorização da prática e dos saberes docentes.

Investigar os saberes dos professores de Língua Portuguesa que atuam na educação integrada foi uma decisão motivada pelas minhas experiências da formação profissional, como licenciada na área, mas também pelas minhas experiências profissionais, antes como integrante/coordenadora de equipes de formação de professores da educação básica e hoje como técnica em assuntos educacionais de uma instituição de educação profissional e tecnológica.

O ensino integrado, dentre os níveis/modalidades ofertados pelo Instituto Federal de Educação de Rondônia (IFRO), chama a atenção pela sua proposta de ensino estar fundamentada na integração, em um único currículo, de conhecimentos de duas formações historicamente opostas no Brasil, a básica e a profissional, mas com um sentido que ultrapassa o mero conceito de integração curricular. Nela, a integração passa a significar uma concepção de formação humana na qual o trabalho se constitui como princípio educativo, não se resumindo a uma formação utilitarista com finalidade de atendimento às demandas produtivas do mercado de trabalho.

A efetivação da proposta de integração da Educação Básica com a Educação Profissional, nesse sentido, perpassa vários aspectos (organização curricular, espaços formativos adequados, investimentos financeiros, políticas públicas contínuas, entre outros), porém a formação dos professores que atuam nessa modalidade, formados segundo os princípios da integração curricular, a nosso ver, é uma das principais condições para o êxito dessa proposta formativa.

O ensino da LP no contexto dos cursos técnicos integrados ao ensino médio demanda um duplo desafio, qual seja, o de responder a uma formação profissional que articule, simultaneamente, as finalidades de uma formação geral, inerente à Educação Básica, com os conteúdos das diferentes áreas da formação profissionalizante, contemplando as várias dimensões da vida (sociais, profissionais, científicas, políticas, culturais), algo que requer habilidades e conhecimentos do professor.

Discute-se, entretanto, que a formação promovida nas licenciaturas ofertadas nas universidades do país é usualmente direcionada para a formação propedêutica, o que passa ao largo dos conhecimentos necessários ao professor de LP para desenvolver sua prática na educação profissional na forma integrada. Quando ressaltamos a formação inicial do docente não é por entendermos que ela, sozinha, garanta a qualidade do trabalho do professor, mas porque entendemos que ela não só representa um direito, como a base inicial da constituição da identidade e profissionalização do professor.

Tendo esse contexto como ponto de partida para as nossas reflexões iniciais, a pesquisa que propomos foi direcionada pelo seguinte questionamento: Em que consistem os saberes mobilizados pelos professores de LP do IFRO/*Campus* Porto Velho Calama para responder aos desafios da docência nos cursos técnicos integrados ao ensino médio no contexto do Instituto Federal de Rondônia? Para responder a esse questionamento, definimos algumas ações que tiveram como objetivo geral compreender em que consistem os saberes mobilizados pelos professores de LP do IFRO/*Campus* Porto Velho Calama para responder aos desafios da docência nos cursos técnicos integrados ao ensino médio no contexto do Instituto Federal de Rondônia, o qual intencionamos alcançar mediante os seguintes objetivos específicos: Caracterizar, nas dimensões pessoal, acadêmica e profissional, os professores de Língua Portuguesa que atuam nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFRO/*Campus* Porto Velho Calama; Descrever os desafios teórico/prático-metodológicos da atuação desses professores nos cursos em questão; e Descrever os saberes que são mobilizados pelos professores de Língua Portuguesa, atuantes nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFRO/*Campus* Porto Velho Calama.

Sob o ponto de vista da relevância social, uma pesquisa assim problematizada é justificável pela importância de se conhecer os saberes que os

professores de LP da educação profissional integrada mobilizam no exercício de suas atividades de ensino no cotidiano escolar de um Instituto Federal (IF), no nosso caso específico, do Estado de Rondônia (IFRO), tendo em vista que a definição de um repertório de conhecimentos inerentes ao ensino pode contribuir para a melhoria da formação inicial e do desempenho dos alunos, além da profissionalização do ofício do professor (GAUTHIER et al. 2006).

Quanto à relevância científica, entendemos que a sua importância justifica-se pela reduzida quantidade de estudos dos saberes especificamente no campo da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), principalmente de estudos que sejam expressivos e direcionados à formação geral. Quando da nossa pesquisa de exploração na *internet* acerca de publicações científicas na temática, deparamo-nos com alguns artigos e um número menor ainda de dissertações e teses. Os poucos estudos encontrados que faziam essa abordagem – saberes dos docentes atuantes na educação profissional e tecnológica, no ensino médio integrado ao técnico – se dedicavam aos saberes dos professores bacharéis e tecnólogos, portanto voltados para as áreas técnicas; não dos licenciados, referentes à área das linguagens, por exemplo, confirmando o quão esse terreno é carente de investigação.

Nesse aspecto, somos propensos a concordar com o posicionamento de Cunha (2000a), quando afirma que, no Brasil, não é fácil fazer uma reconstrução da história na e para o trabalho, uma vez que a tradição historiográfica de pesquisa privilegiou a educação propiciada nas escolas e os estudos sobre a educação escolar que, por seu turno, têm preferido pesquisas sobre os ensinos superior e médio, em detrimento do ensino profissional. Esses espaços vazios são explicados, como ressalta o autor, “[...] pelo fato de os historiadores da educação brasileira se preocuparem, principalmente, com o ensino das elites e do trabalho intelectual.” (CUNHA, 2000a, p. 89).

A pesquisa foi realizada no Instituto Federal de Rondônia/*Campus* Porto Velho Calama, localizado na capital do estado, e teve como sujeitos a participação voluntária dos professores de Língua Portuguesa atuantes nos curso técnicos integrados ao ensino médio das áreas de Edificações, Eletrotécnica, Informática e Química.

Em relação à metodologia da pesquisa, adotamos a abordagem qualitativa tipificada como descritiva, por considerarmos a mais adequada aos propósitos estabelecidos. Para o levantamento de dados, empregamos o uso de dois

instrumentos: o questionário, com perguntas fechadas e mistas por considerá-lo mais adequado para caracterizar os sujeitos e apreender o entendimento dos mesmos sobre o assunto abordado; e a entrevista semiestruturada, gravada porque permite maior aprofundamento da realidade estudada, visto que os sujeitos podem se expressar livremente. Feita a coleta de dados, estes foram sistematizados em categorias de análise, respectivas a cada instrumento utilizado, com base na metodologia de Bardin (1977).

É nesse contexto, portanto, que se inscreve este estudo, cuja concepção teórica adotada para a compreensão e interpretação dos saberes dos professores de LP dos cursos técnicos na modalidade integrada privilegia a perspectiva de totalidade do fenômeno em estudo, como resultado de um processo que é histórico, mas que é também social, político, econômico, formando um conjunto de realidades inter-relacionadas. Para tanto, os pressupostos teóricos que o subsidiam utilizam autores considerados referências na área.

Estando a pesquisa assim caracterizada, apresentamos a sua organização: na Introdução, justificamos a escolha do tema, situando a questão que orienta o estudo e os objetivos (geral e específicos) definidos para a sua consecução, assim como a relevância pessoal, científica e social que fundamenta a sua realização.

Na Seção 2, traçamos o percurso metodológico da pesquisa, configurando o tema, os sujeitos, os instrumentos de coleta de dados, o lócus da pesquisa e os procedimentos metodológicos adotados, para os quais nos baseamos em Bardin (1977), Triviños (1987), Bogdan e Biklen (1994), Minayo (2001) e Lakatos e Marconi (2003).

Fizemos um panorama, na Seção 3, com os principais fatos que marcaram a história da educação profissional no Brasil, desde o período Colonial até a criação dos Institutos Federais de Educação, abordando a educação integrada como possibilidade de superação da fragmentação curricular. Aqui, Romanelli (1986), Ribeiro (1992), Garcia (2000), Moura (2010a; 2010b) e Manfredi (2017) contribuíram na caracterização histórica e política da educação profissional; Ciavatta (2005), Frigotto (2005), Ramos (2007), Ciavatta e Ramos (2011), embasaram o debate sobre a educação integrada.

Elaboramos a base teórica da formação de professores, na Seção 4, abordando desde a formação proporcionada nas universidades, sob a concepção de Dourado, Catani e Oliveira (2004), Libâneo (2007), Formosinho (2009), Dourado

(2011) e Nóvoa (2013); passando pela formação dos professores que atuam na EPT, fundamentados em Dourado (2001), Feldman (2009), Machado (2010) e Gatti (2010); a docência da Língua Portuguesa na concepção do ensino integrado, apoiados, dentre outros, em Bakhtin (1997), Geraldi (1997), Soares (2001), Ramos (2002; 2012), Ciavatta (2005); e finalizando com a concepção teórica dos estudos sobre os saberes docentes, na qual tivemos a contribuição de Tardif (2000; 2002), Gauthier et al. (2006) e Pimenta (2012). Também nos apoiaram em todas essas seções documentos oficiais que normatizam o funcionamento e a organização institucional, a Educação Profissional e Tecnológica e os cursos técnicos integrados.

A Seção 5, por sua vez, é destinada à caracterização dos sujeitos da pesquisa e às análises dos dados levantados no estudo empírico, que deram origem à configuração das seguintes Categorias de Análise: 1. Contribuição da formação inicial; 2. Saberes/conhecimentos mobilizados na docência de LP; 3. A experiência como fonte de conhecimento; 4. Desafios e estratégias da docência na modalidade integrada; 5. A docência e o aprimoramento da prática; e 6. Diferenças na prática docente: ensino médio e ensino integrado, bem como aos resultados da pesquisa.

E, finalizando, apresentamos as Considerações Finais, na qual verificamos o alcance dos resultados da pesquisa.

2 CONFIGURANDO A PESQUISA

Pesquisar é refletir sobre a realidade. Nós tornamos os problemas evidentes quando permitimos que falem por intermédio da pesquisa e do pesquisador. Nisso está uma relação de intimidade conflitante entre sujeito e objeto pesquisado, e é isso que possibilita o conhecimento, a explicação e a compreensão de uma dada realidade. Daí que pesquisar/estudar é um compromisso político, assumindo eticamente os destinos de nossa sociedade. (FREITAS, 2007, p. 5).

Tomando parte da citação de Freitas (2007), acima, “Pesquisar é refletir sobre a realidade.”, poderíamos ser impelidos a uma concepção, no mínimo, simplificada sobre a atividade de pesquisa. Pesquisar é, de fato, refletir sobre a realidade, mas não só. Quando tratamos a reflexão (aqui tomada como equivalente a conhecimento) como prática científica, havemos de considerar que ela se desenvolve por princípios bem particulares, baseados em procedimentos, conceitos, teorias, métodos e técnicas que, articulados, visam à compreensão/interpretação do mundo, das coisas, das relações, o que implica alguns aspectos, entre eles um compromisso político e ético por parte do pesquisador, como evidenciado no trecho final da citação.

Ao admitirmos a existência de outro(s) conhecimento(s) que não o unicamente fundado no rigor científico, estamos nos afastando da concepção positivista que por muito tempo determinou às sociedades modernas o modo ideal de fazer ciência (cientificismo racionalista), esta entendida como uma verdade única e incontestável capaz de resolver os problemas da humanidade e pela qual toda realidade é passível de objetivação, como esclarece Minayo (2001) referindo-se à pesquisa social:

Ao Positivismo se lhe contesta, sobretudo, a postura e a prática de restringir o conhecimento da realidade social ao que pode ser observado e quantificado e de transferir para a utilização do método a questão da objetividade. (MINAYO, 2001, p. 24).

Vivemos em outro tempo, uma nova realidade determinada pelas transformações políticas, econômicas, sociais, culturais, tecnológicas, na qual a racionalidade científica e suas verdades absolutas não têm a resposta aos problemas que afligem o mundo, como se autodeclarou por tanto tempo, o que implica na aceitação de outras referências capazes de fornecer explicações sobre o real, tão válidas quanto.

Manifestando-se sobre o problema da cientificidade, Minayo (2001) acredita que esta não pode ser restringida a uma forma particular de conhecer, embora exprima uma normativa pela qual o processo de construção de conhecimento tradicionalmente tem-se guiado. Essa questão, segundo a autora, faz-se essencial quando a consideramos pela perspectiva da pesquisa social, sob vários pontos, mas especialmente pelo elemento humano sobre o qual se constitui a realidade que buscamos explicar e que a torna profundamente subjetiva. Diante desse impasse, a autora conclui que a cientificidade não deve ser encarada como regras modelares, mas como um conceito regulador abstrato, relativizador, o que pressupõe

[...] que o labor científico caminha sempre em duas direções: numa, elabora suas teorias, seus métodos, seus princípios e estabelece seus resultados; noutra, inventa, ratifica seu caminho, abandona certas vias e encaminha-se para certas direções privilegiadas. E ao fazer tal percurso, os investigadores aceitam os critérios da historicidade, da colaboração e, sobretudo, imbuem-se da humildade de quem sabe que qualquer conhecimento é aproximado, é construído. (MINAYO, 2001, p. 12-13).

Isso implica reconhecer que o estudo de uma dada realidade fundada na subjetividade humana não prescinde de cientificidade, conseqüentemente de procedimentos científicos. Estes, porém, longe de ser critérios e métodos rígidos, moldam-se à natureza e especificidades dessa realidade complexa para permitir a captação dos seus significados.

Estabelecidas as particularidades inerentes ao conhecimento (ou reflexão), esta Seção 2 visa, portanto, a informar ao leitor como a pesquisa foi desenhada, tendo como ponto de partida um questionamento. Ao contrário do que muitos podem pensar, descrever os procedimentos de pesquisa não é somente o cumprimento de uma formalidade, mas o detalhamento do caminho que nos permitiu pensar determinada realidade.

Assim, no subitem 2.1 “Delimitações necessárias: problemas e objetivos”, abordamos o questionamento que dá vida à pesquisa, seguido pelos objetivos, definidos em conformidade com o mesmo. Na sequência, no subitem 2.2 “Os aspectos metodológicos”, apresentamos a caracterização do estudo evidenciando seus aspectos metodológicos quanto ao tipo, instrumentos utilizados no levantamento de dados e os procedimentos metodológicos quanto à construção teórica e ao trabalho de campo; nas subseções 2.3 “O método de análise” e 2.4 “Os sujeitos da pesquisa”, descrevemos, respectivamente, a metodologia que fundamentou a

análise dos dados obtidos e os sujeitos da pesquisa; e, finalmente, no subitem 2.5 “O lócus da pesquisa”, apresentamos o ambiente onde se desenvolveu o estudo.

Passemos ao primeiro subitem, portanto.

2.1 Delimitações necessárias: problema e objetivos

Realizar uma pós-graduação é um desafio imenso, seja pelo cumprimento das disciplinas teóricas, que apresentam geralmente certo grau de abstração, seja, principalmente, pela concepção do projeto de pesquisa, seguida pela tessitura do trabalho de conclusão do curso, nesse caso, a dissertação.

O simples pensamento de termos que elaborar um trabalho autoral a partir de estudos produzidos por pesquisadores consagrados e submetê-lo à avaliação de uma banca examinadora chega a ser angustiante. E não poderia ser diferente! Afinal, estamos nos submetendo ao olhar do outro, em uma situação muito específica, e dele aguardamos aprovação (ou reprovação) e isso nos desequilibra e intimida. Mas até chegarmos a esse momento, há um caminho longo a nossa frente assinalado por sucessivos questionamentos e reformulações de ideias, inerentes à atividade científica.

Segundo Minayo (2001, p. 18), “Toda investigação se inicia por um problema com uma questão, com uma dúvida ou com uma pergunta [...]”. Ousamos afirmar que, para além disso, a indagação permeia as várias fases da pesquisa; na fase inicial, durante o desenho do projeto, os questionamentos refletem incerteza, imprecisão e são do tipo: A que pergunta desejo responder? Qual a sua importância científica e social? Que tipo de pesquisa me proponho fazer? Com quais dados vou trabalhar? A partir de que metodologia irei analisá-los? Quem serão os sujeitos da pesquisa? E nesse exercício também estão inseridas as apropriações teóricas feitas pelo pesquisador que, na condição de leitor, fornecem não só a compreensão do tema desejado, como consolida a postura teórica adotada sobre o mesmo. E muitos outros questionamentos se vão apresentando até que tenhamos delineado, de fato, todo o percurso teórico-metodológico da pesquisa.

Do projeto inicialmente traçado até a sua versão final, muitas ideias surgem e muitas são descartadas nesse percurso, resultando no redesenho da concepção original – ou pela maior proximidade com o tema, proveniente do aprofundamento das leituras então realizadas ou pelas discussões e encaminhamentos promovidos

durante as disciplinas cursadas – e, não raras vezes, na realização de um novo plano de pesquisa. Se na primeira versão do planejamento do projeto os questionamentos possuíam uma natureza mais exploratória, nessa fase eles são movidos muito mais pela insegurança de que realmente fizemos as escolhas certas. E, ao contrário do que possa parecer, esses momentos de desestabilidade são importantes porque é nesse movimento que a concepção da pesquisa ganha contornos mais definidos e o pesquisador, mais certeza nas decisões que fez. Esse constante diálogo do pesquisador com os elementos da pesquisa (ideias, conceitos, objetivos, métodos e outros) é necessário e faz parte do processo criativo de se fazer ciência; aliás, o pesquisador deve ser, por essência, um ser curioso, crítico na busca de resposta à suas indagações.

Questionar é, portanto, atividade essencial à prática científica; é o seu ponto de partida e também de chegada, para onde converge a interpretação feita da realidade no intuito de oferecer uma resposta válida ao que causa dúvida, inquietude a nós ou a uma coletividade. Esse movimento circular é o que Minayo (2001) denomina de ciclo da pesquisa e para o qual estabelece fases de trabalho – fase exploratória da pesquisa, trabalho de campo e tratamento do material. Dado que tudo na pesquisa ocorre em função de uma pergunta inicial, a formulação da mesma deve, preferencialmente, estar associada a uma realidade que seja ao mesmo tempo familiar ao pesquisador e sobre a qual ele sinta-se instigado e tenha prazer em explorar.

Ao tratar sobre o problema de pesquisa, Triviños (1987) afirma a importância (mas não a obrigatoriedade) de que a questão problematizadora esteja vinculada à área da qual o investigador faz parte, tal é o caso do educador, cujo foco de pesquisa deve remeter a questões inerentes ao ambiente escolar. E, nesse sentido, o autor corrobora com o ponto citado acima – a familiaridade do pesquisador com a realidade investigada –, considerado importante para a definição do problema.

Ainda sobre o problema de pesquisa, o autor afirma que o mesmo pode ser delimitado tanto pelo envolvimento (direto ou indireto) do pesquisador com a realidade pesquisada, como pela existência e/ou reconhecimento ou não do problema pelo investigador e pelos sujeitos envolvidos no estudo, quando for o caso.

Remetendo-se ao pesquisador de pós-graduação, em específico, Triviños (1987) institui dois pontos fundamentais para o estabelecimento do problema de pesquisa que, no seu entendimento, ao não serem observados podem dificultar o

trabalho de investigação, sendo que o primeiro requer que o tema esteja ligado à graduação ou, secundariamente, à pós-graduação; e o segundo, que surja da prática profissional do pesquisador.

Partindo desses pressupostos, a questão que orienta essa pesquisa – Em que consistem os saberes mobilizados pelos professores de LP do IFRO/*Campus* Porto Velho Calama para responder aos desafios da docência nos cursos técnicos integrados ao ensino médio no contexto do Instituto Federal de Rondônia? – emerge, seguramente, da proximidade (na área de formação e profissional) da pesquisadora com essa temática, dentre as inúmeras outras inerentes à dimensão educacional, logo, está em conformidade com os parâmetros expressos pelos autores.

Encontrar as respostas que possam vir a satisfazer, mesmo que provisoriamente, a essa pergunta, depende de ações cuidadosamente definidas para alcançar esse propósito. Assim, o objetivo geral a que nos propomos nesse estudo é “Compreender em que consistem os saberes mobilizados pelos professores de LP do IFRO/*Campus* Porto Velho Calama para responder aos desafios da docência nos cursos técnicos integrados ao ensino médio no contexto do Instituto Federal de Rondônia”, o qual pretendemos alcançar mediante os seguintes objetivos específicos: Caracterizar, nas dimensões pessoal, acadêmica e profissional, os professores de Língua Portuguesa que atuam nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFRO/*Campus* Porto Velho Calama; Descrever os desafios teórico/prático-metodológicos da atuação desses professores nos cursos em questão; e Descrever os saberes que são mobilizados pelos professores de Língua Portuguesa, atuantes nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFRO/*Campus* Porto Velho Calama.

Estando delimitados os objetivos da pesquisa, seguimos agora para a metodologia que será utilizada na sistematização da pesquisa, tratada na próxima subseção.

2.2 Os aspectos metodológicos

Elaborado o questionamento que orienta a pesquisa e especificadas as ações que nos possibilitarão respondê-lo, é necessário selecionarmos a metodologia que utilizaremos na sistematização da mesma, esta entendida como a articulação entre

as concepções teóricas de abordagem e as práticas (técnicas) usadas na construção da realidade. Sobre o uso das técnicas, é necessário encontrarmos o equilíbrio a fim de não cairmos no formalismo excessivo e nem tão pouco na demasiada abstração, sendo esse uso “[...] capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática.” (MINAYO, 2001, p. 16).

A esta subseção cabe, pois, apresentar os processos metodológicos que utilizamos para nos orientarmos na busca de uma resposta válida para o nosso questionamento. Nesse sentido, os itens a seguir demonstram o tipo de pesquisa, segundo a questão e os objetivos privilegiados; os instrumentos utilizados no levantamento de dados; e os procedimentos metodológicos quanto à construção teórica e ao trabalho de campo. Iniciaremos explicando o tipo de pesquisa.

2.2.1 Tipo de pesquisa

O campo de conhecimento desse estudo insere-se na área educacional, logo se configura uma pesquisa em educação, cuja pretensão é compreender a natureza dos saberes profissionais que servem de base ao exercício da docência em Língua Portuguesa nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, bem como os desafios da prática no contexto de um Instituto Federal (IF).

Pressupondo que todos os elementos que compõem a pesquisa possuem uma relação de interdependência, consideramos que as respostas às questões propostas e aos objetivos do trabalho demandaram uma pesquisa de abordagem qualitativa. Levamos em conta nessa tipificação as cinco características enumeradas por Bogdan e Biklen (1994) que, na sua concepção, são próprias às investigações dessa natureza e nas quais podem estar presentes em maior ou menor grau. São elas: o ambiente natural é a fonte direta de dados e o investigador, o principal instrumento; é descritiva; possui maior interesse pelos processos em detrimento dos resultados ou produtos; possui maior tendência na análise indutiva dos dados; dá importância ao significado, à compreensão;

Dado que se trata de uma pesquisa em educação, entendemos que o estudo descritivo apresenta-se como ideal aos propósitos de uma pesquisa assim caracterizada, pois

O foco essencial destes estudos reside no desejo de conhecer a comunidade, seus traços característicos, suas gentes, seus problemas,

suas escolas, seus professores, sua educação, sua preparação para o trabalho, seus valores, os problemas do analfabetismo, a desnutrição, as reformas curriculares, os métodos de ensino, o mercado ocupacional, os problemas do adolescente etc. (TRIVIÑOS, 1987, p. 110).

Partindo das concepções referidas acima, situamos esta pesquisa como qualitativa-descritiva, pois intencionamos não quantificar, mas imergir no contexto para compreender seus sujeitos, significados e relações, dada a sua complexidade, semelhantemente ao exposto pelos autores nos quais nos respaldamos. Essa compreensão, porém, requer a apreensão minuciosa desse contexto em todos os seus detalhes, o que só é possível por meio de um estudo que tenha caráter descritivo.

Ao mencionarem sobre o objetivo da pesquisa qualitativa, Bogdan e Biklen (1994) citam os objetivos de seus investigadores, sobre os quais afirmam:

O objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 70).

A partir dessa citação, os autores deixam claro que a investigação qualitativa enfatiza a interpretação e, nessa perspectiva, o investigador assume o papel de intérprete de dados que não são números, mas palavras e significados recolhidos em seu contexto natural.

Nesse intuito foi que nos lançamos na seleção do material bibliográfico e de possíveis fontes documentais, além dos instrumentos de levantamentos de dados para ir a campo. Com esses recursos procuramos entender o fenômeno pesquisado pelo olhar dos especialistas, no aprofundamento das leituras sobre o tema; e pelo olhar dos sujeitos, no diálogo estabelecido e pelo qual puderam comunicar suas opiniões e interpretações.

Quando intencionamos inquirir sobre os saberes dos professores de Língua Portuguesa que atuam nos cursos de ensino médio técnico na modalidade integrada no *Campus* Porto Velho Calama, não pretendíamos recolher dados para provar nenhuma hipótese elaborada previamente; a nossa pretensão era, antes, descrever os saberes e seus significados, os sujeitos donos desses saberes e o contexto real onde essa relação ocorre no intuito de interpretá-los e compreendê-los, como se espera de uma investigação qualitativa, a qual, na concepção de Bogdan e Biklen (1994, p. 49), “[...] exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é

trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto [sic.] de estudo”. Nesse sentido é que nossos esforços foram direcionados.

Após situarmos a pesquisa, necessário se faz informarmos os instrumentos utilizados para levantar os dados no trabalho de campo e é a esse assunto que nos dedicaremos no próximo item da subseção.

2.2.2 Instrumentos para o levantamento de dados

A seleção do instrumental metodológico está subordinada a vários fatores pertinentes à pesquisa, tais como o objeto e a natureza dos fenômenos em estudo. Desse modo, para a coleta dos dados do trabalho de campo utilizamos o questionário, segundo a conceituação de Lakatos e Marconi (2003), realizado com os sujeitos da pesquisa – 5 professores de LP atuantes nos cursos técnicos integrados ao nível médio, do *Campus* Porto Velho Calama –, contendo 14 perguntas fechadas, para a caracterização desses sujeitos no que tange à faixa etária, sexo, formação, regime de trabalho, experiência profissional, curso e disciplinas de atuação e outros.

Para conhecermos a perspectiva dos sujeitos sobre o assunto, contemplamos 7 questões: 4 perguntas abertas para que os mesmos pudessem responder livremente e emitir seus pontos de vista sobre o assunto, ao mesmo tempo em que pudssemos fazer um aprofundamento sobre a investigação; 1 pergunta fechada (sim/não) combinada com pergunta aberta; e 2 perguntas de múltipla escolha combinadas com perguntas abertas, pois “[...] a combinação de respostas de múltipla escolha com as respostas abertas possibilita mais informações sobre o assunto” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 207). Dessas, 1 é pergunta de estimacão ou avaliação, que consiste “[...] em emitir um julgamento através de uma escala com vários graus de intensidade para um mesmo item.” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 206) que, pela sua natureza quantitativa e, portanto, limitada para o estudo, optamos por combinar com uma pergunta aberta; e 1 pergunta com mostruário, em que “[...] as respostas possíveis estão estruturadas junto à pergunta, devendo o informante assinalar uma ou várias delas.” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 206), e visto que possui a inconveniência de sugerir respostas, preferimos combiná-la com pergunta aberta para possibilitar maior interação com o respondente.

Optamos pelo uso do questionário para caracterizar as dimensões pessoal, acadêmica e profissional dos sujeitos e por entendermos que melhor correspondia à realidade dos mesmos, dada a extensa rotina de trabalho desses profissionais, de forma a interferirmos minimamente no seu cotidiano, já que podem facilmente adequar o preenchimento do mesmo ao seu tempo disponível.

Aliamos ao uso do questionário a entrevista semiestruturada, gravada. Triviños (1987) afirma que esse instrumento é um dos principais meios para coleta de dados, pois permite valorizar a presença do pesquisador ao mesmo tempo em que proporciona ao informante a oportunidade para se expressar livremente, o que enriquece a pesquisa. A partir de determinados questionamentos que interessam à pesquisa, novos questionamentos podem surgir a partir de novas hipóteses que vão sendo formuladas à medida que a entrevista vai avançando.

Situada a pesquisa e identificados os instrumentos utilizados no trabalho de campo, no tópico subsequente detalharemos os procedimentos metodológicos demandados pela pesquisa, de acordo com os caminhos teórico-metodológicos que optamos seguir.

2.2.3 Procedimentos metodológicos

O desenvolvimento da pesquisa ocorreu em várias etapas, ora sucessivas, ora simultâneas, logo, flexíveis, das quais a primeira constou de um levantamento na *internet* de artigos científicos, dissertações e teses sobre o tema da pesquisa, com a intenção de conhecermos o que já havia sido produzido e o viés dado ao assunto. Ao mesmo tempo, fizemos o aprofundamento dos teóricos de interesse, buscados nas referências do material pesquisado ou nas disciplinas cursadas no mestrado com o intuito de ampliar ou consolidar alguns conhecimentos; o mesmo fizemos com os documentos específicos, como legislações, propostas e diretrizes curriculares da área da educação profissional e tecnológica, empreendo um estudo documental. Esse trabalho foi fundamental no processo de concepção e no desenvolvimento da pesquisa em vários aspectos: no esclarecimento do objeto de investigação; na clareza dos objetivos; na construção do problema de pesquisa e até na organização e análise dos dados.

A etapa de construção do instrumento de levantamento dos dados em campo também foi em paralelo à etapa anterior e motivo de apreensão da pesquisadora,

visto que a recolha dos dados inadequados inviabiliza a pesquisa. Assim, considerando o tipo e o sujeito de pesquisa e o cumprimento do cronograma estipulado, optamos pela técnica do questionário, respaldados em Triviños (1987) e seguindo a tipologia de Lakatos e Marconi (2003). Decidimos pela elaboração de questões mistas para a composição do instrumento: fechadas, para a caracterização dos sujeitos; abertas, para possibilitarmos aos sujeitos da pesquisa expressarem-se livremente e ao mesmo tempo aprofundarmos o assunto; e combinadas (fechada e aberta; múltipla escolha e aberta), para preservarmos as características do tipo de pesquisa sem perder de vista as limitações da técnica. Para verificar a confiabilidade e validade do procedimento empregado, foi realizado um pré-teste com uma amostra aleatória cujos resultados apresentaram-se satisfatórios e as poucas inconsistências evidenciadas foram corrigidas, o que nos permite considerar que os questionamentos foram objetivos e formulados adequadamente, não causando dificuldades de compreensão ao respondente.

Com relação à entrevista semiestruturada, gravada, esta constou de 4 questões-guias e foi utilizada como forma de assegurar a suficiência de dados para o tratamento e/ou aprofundamento de algumas questões.

Também optamos por outra vertente para a coleta de dados, esta por meio da pesquisa documental constituída por relatórios técnico-pedagógicos de acompanhamento dos professores, os quais são de competência da equipe pedagógica da instituição; e pelo Planejamento Individual de Trabalho (PIT) e Relatório Individual de Trabalho (RIT), documentos elaborados semestralmente pelo professor em plataforma virtual específica. A seleção desses documentos seria aliada ao questionário e à entrevista como possibilidade de ampliar a compreensão do contexto investigado, naturalmente complexo, e o acesso aos mesmos foi concedido sem maiores objeções pela Diretoria de Ensino do *campus*, responsável pela recepção e guarda de tais documentos. Todavia, no percurso da pesquisa, constatamos que os mesmos não acrescentavam e/ou não atendiam aos nossos estudos e nos voltamos para a pesquisa documental apenas no que tange às bases legais da modalidade de ensino e da instituição, como dito anteriormente.

Quanto ao desenvolvimento da pesquisa de campo, obtida a autorização oficial do gestor da instituição para conduzirmos o estudo proposto, a aproximação inicial com os professores foi realizada por *e-mail* enviado aos pretensos sujeitos da pesquisa pela chefia imediata para apresentação da pesquisadora e do estudo

proposto, dando ciência e autorização para o seu trânsito nos setores e abordagem aos professores de Língua Portuguesa. O segundo passo, foi contatar cada professor, individualmente, no próprio *Campus*, para a apresentação da pesquisa e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), além da elucidação de dúvidas. Esse contato ocorreu em horários e turnos distintos para preservar a rotina de atividades do professor. No nosso entender, esse momento de interação com os sujeitos da pesquisa é fundamental para explicarmos os propósitos do nosso estudo e estabelecermos uma relação de confiança e respeito mútuos a fim de que eles sintam interesse em cooperar.

O questionário foi formulado com o suporte da ferramenta *online* Google Docs e o *link* de acesso ao formulário foi enviado ao e-mail dos participantes da pesquisa na segunda quinzena do mês de março de 2017. Devido ao período de intensa atividade acadêmica no *campus*, foi acordado que o prazo para devolução do instrumento à pesquisadora seria dentro de um intervalo de um mês, respeitando a disponibilidade de tempo do professor. Assim, dentro do tempo estipulado, retornaram quatro questionários; o quinto questionário foi recebido posteriormente, sendo plenamente compreensível a causa do “atraso”, considerando o descompasso entre o calendário acadêmico e a época em que a pesquisa se deu.

Após a sistematização dos dados, estes foram categorizados segundo a metodologia de Bardin (1977), o próximo assunto sobre o qual voltaremos a nossa atenção ao tratarmos sobre o método de análise.

2.3 O método de análise

Na abordagem qualitativa de pesquisa, como já mencionado, não há uma separação rígida entre as etapas do processo. Em relação ao levantamento e a análise do *corpus*, essa maleabilidade pressupõe que tais ações se retroalimentem na busca de encontrar resultados que, embora provisórios, contribuam para explicar o objeto estudado.

Considerando que os dados que pretendemos analisar são constituídos por textos escritos, adequadamente coletados na intenção de apreender-lhes os significados comunicados, esta pesquisa será desenvolvida a partir dos pressupostos da análise de conteúdos segundo Bardin (1977), que pode ser

aplicada a qualquer comunicação (oral, escrita, imagens, música, etc.), e é descrita como

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1977, p.42).

Essa metodologia permite, portanto, para além de descrever as informações contidas no instrumental da pesquisa, ler-lhes as entrelinhas, o que está subentendido, fazendo inferências sobre os sujeitos e a sua realidade para, finalmente, construir uma interpretação do que foi inferido. Esse processo – de descrição, inferência e interpretação – é que confere unicidade e especificidade à análise de conteúdo (BARDIN, 1977).

Adotando, pois, as orientações metodológicas da autora, organizamos a análise de conteúdo do material coletado conforme as suas diferentes fases, as quais correspondem a três polos cronológicos: pré-análise e exploração do material, nas quais fizemos a descrição e organização das informações obtidas por meio do instrumental, a fim de elaborar uma visão geral do material (leitura flutuante) e visualizar possíveis indicadores para a interpretação dos mesmos; e tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, na qual sistematizamos os dados no intuito de atribuir significado aos mesmos, fazendo inferências a partir dos objetivos traçados ou de novos significados não conjecturados e ainda elaborando interpretações provisórias.

Ao transformarmos os dados brutos do texto em unidades significativas, nessa terceira fase, procedemos à codificação dos mesmos, cuja organização, ainda baseada nas orientações da autora, supôs a escolha das unidades (o recorte), das regras de contagem (enumeração) e da categoria (classificação e agregação).

Dessa forma, para a codificação desta pesquisa quanto à escolha da unidade, utilizamos a técnica de análise categorial temática, que tem o tema como recorte, este entendido como “[...] a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura.” (BARDIN, 1977, p. 105).

A frequência com que esses temas se repetiam nas questões formuladas nos instrumentos de pesquisa (regras de contagem) possibilitou o agrupamento das

mesmas por categorias temáticas de análise (escolha da categoria), as quais são assim descritas por Bardin (1977, p. 117-18):

As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos. O critério de categorização pode ser semântico (categorias temáticas: por exemplo, todos os temas que significam ansiedade, ficam agrupadas na categoria “ansiedade”, enquanto que os que significam descontração, ficam agrupadas sob o título conceptual “descontração”), sintático (os verbos, os adjetivos), léxico (classificação das palavras segundo o seu sentido, com emparelhamento dos sinónimos e dos sentidos próximos) e expressivo (por exemplo, categorias que classificam as diversas perturbações da linguagem).

Com base nos pressupostos metodológicos da análise de conteúdos de Bardin (1977) sobre as questões realizadas na pesquisa de campo, foi possível estabelecer categorias de análise, cujo estudo fará parte da Seção 5, destinada a essa finalidade. A próxima subseção, portanto, será dedicada à apresentação dos sujeitos da pesquisa.

2.4 Os sujeitos da pesquisa

A descrição e delimitação dos sujeitos que irão compor o estudo, na abordagem qualitativa, devem se antecipar ao trabalho em campo, o mesmo valendo para a definição da sua representatividade em relação ao universo da categoria investigada. Sendo assim, os sujeitos desse estudo são 5 (cinco) professores de Língua Portuguesa que atuam na educação profissional da rede federal, nos cursos de nível médio integrado ao técnico do IFRO/ *Campus* Porto Velho Calama.

No universo do grupo investigado, a amostra selecionada representa 100% (cem por cento), ainda que em se tratando de uma pesquisa de abordagem qualitativa (que não aspira números) o tamanho da amostra não seja uma preocupação. Nesse caso, o que determina a suficiência de sujeitos, portanto da amostra, é a qualidade das informações levantadas para a interpretação do fenômeno em estudo e, por conseguinte, para encontrar as respostas ao problema formulado (TRIVIÑOS, 1987).

A participação desses sujeitos na pesquisa, como dito, foi definida pelo estabelecimento intencional de dois critérios: primeiro, ser licenciado e atuar em

Língua Portuguesa; e segundo, atuar em cursos técnicos de ensino médio na modalidade integrada, pelo motivo óbvio de ser esta modalidade o enfoque do estudo.

Um terceiro critério havia sido estabelecido para a seleção dos sujeitos: ser professor pertencente ao quadro efetivo da instituição lócus da pesquisa, uma vez que na nossa compreensão a condição de estabilidade favorece a regularidade e a continuidade do exercício da profissão docente, o mesmo não ocorrendo com os professores ditos temporários. Estes possuem algumas especificidades que os diferenciam do profissional em situação estável, o que Tardif (2002) denomina de professores em situação precária porque

[...] vivem outra coisa e sua experiência relativa à aprendizagem da profissão é mais complexa e mais difícil, pois comporta sempre certa distância em relação à identidade e à situação profissional bem definida dos professores regulares. (TARDIF, 2002, p. 89-90).

Sobre esse terceiro critério, mudamos de ideia quanto à sua inclusão ao nos darmos conta de que a nossa amostragem seria de apenas 3 professores. Considerando a possibilidade de que se houvesse alguma recusa de participação correríamos o risco da pesquisa ser inviabilizada ou de realizarmos uma pesquisa inconsistente, decidimos pela não inclusão desse critério, aumentando a nossa amostragem.

A questão do professor em situação precária, à medida que for necessária na análise dos dados, será levada em consideração por se tratar de profissionais cuja atuação é temporária na instituição.

A obtenção dos dados empíricos da pesquisa junto aos sujeitos, como informado, foi mediante a realização de questionário, o qual, após respondido, foi devolvido à pesquisadora, e pela realização de entrevista semiestruturada, gravada.

Com a finalidade de preservar a identidade desses sujeitos quando do manuseio das informações coletadas, estabelecemos uma codificação para nos referirmos aos mesmos – P1, P2, P3, etc. – em que a letra “P” designa “Professor” e os numerais (1, 2, 3...) correspondem ao número de informantes, identificados pela ordem de devolução dos questionários. Essa mesma ordem também foi mantida para a entrevista.

Estando os sujeitos apresentados, faremos a seguir a descrição do campo de atuação dos mesmos, pois partimos do pressuposto que a compreensão do contexto

pode contribuir nos esclarecimentos da questão que nos impulsionou à realização da pesquisa.

2.5 O lócus da pesquisa

Aqui faremos a apresentação do local onde a pesquisa foi realizada, com a finalidade de situar alguns aspectos do contexto de atuação dos sujeitos que possam contribuir na compreensão do problema levantado. Para tanto, pautamo-nos na análise documental referente ao IFRO, instituição integrante da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), e ao *Campus* Porto Velho Calama, uma das nove unidades que compõem o instituto e que além de ser o cenário da pesquisa, é também o ambiente de trabalho da pesquisadora.

É válido mencionar que realizar a pesquisa no mesmo local de trabalho da pesquisadora foi uma tarefa um tanto quanto desafiadora, visto que ao mesmo tempo em que facilitou o contato com o campo e com os sujeitos da pesquisa, assim como o acesso aos dados de caráter documental, demandou muita disciplina e isenção a fim de manter o distanciamento diante de uma realidade que, de certo modo, é familiar.

Ainda a esse respeito, como forma de nos mantermos “do lado de fora” da perspectiva em estudo, guiamo-nos pelos fundamentos teóricos de Bogdan e Biklen (1994), que ao discutirem sobre os efeitos da subjetividade do investigador na análise dos dados pesquisados, afirmam que tais efeitos são contornados pelos métodos que ele (investigador) utiliza. Para os autores, “[...] os estudos qualitativos não são ensaios impressionísticos elaborados após uma visita rápida a determinado local ou após algumas conversas com uns quantos sujeitos.” (p. 67). Desse modo, à semelhança do que dizem esses estudiosos, a pesquisa pautou-se por procedimentos organizados e sistemáticos, apropriados à construção do conhecimento científico; buscamos compreender o significado do fenômeno sob a ótica do sujeito, não sob a ótica do pesquisador, minimizando com os procedimentos metodológicos possíveis interferências que a proximidade com o contexto da pesquisa pudesse favorecer.

Sobre o ambiente da pesquisa, em específico, consideramos adequado fazer uma descrição mais minuciosa, haja vista que o IFRO, ainda que atenda prevalentemente alunos oriundos da educação básica, seja do ensino fundamental

ou do ensino médio, tem uma estrutura organizacional complexa que difere de uma escola comum de ensino básico. Também é uma instituição pouco conhecida na comunidade onde está inserida, o que suscita muitas dúvidas sobre a sua natureza e finalidade. Muitos até acreditam que se trata de uma instituição privada. Entendemos, por isso, ser necessário nos determos um pouco mais na sua caracterização.

Após essas considerações, passaremos a apresentar o local da pesquisa conforme nos propusemos no início dessa subseção, fazendo uma breve contextualização do IFRO e posteriormente situando nesse universo o *Campus* Porto Velho Calama e os cursos técnicos integrados ao ensino médio.

2.5.1 O Instituto Federal de Rondônia

O IFRO, como resultado da expansão da Rede Federal de Educação, é uma autarquia federal ligada ao MEC, criado em cumprimento ao artigo 5.º, inciso XXXII da Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que reorganizou a Rede Federal (BRASIL, 2008). Com isso, a integração da Escola Técnica Federal de Rondônia – que se encontrava à época em processo de implantação, tendo unidades em Porto Velho, Ji-Paraná, Ariquemes e Vilhena – com a Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste, existente desde 1993, é que lhe dá origem (IFRO, 2014a), resultando desse processo uma Reitoria e cinco *campi*.

Ainda nos termos da referida Lei, o IFRO detém autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar igualando-se às universidades federais. É uma instituição especializada no atendimento à educação profissional e tecnológica e atua na oferta de cursos destinados à educação básica e superior, em diferentes níveis e modalidades do ensino, abrangendo diversos eixos tecnológicos e áreas do conhecimento, assim como na realização de programas de extensão e de pesquisa voltados ao desenvolvimento de produtos e serviços articulados às demandas da sociedade local (IFRO, 2014a).

Segundo consta no Portal da instituição e no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2014-2018), desde a sua criação, o IFRO expandiu a sua área de atuação no Estado de Rondônia, chegando ao primeiro semestre de 2017 com 9 campi localizados em municípios estratégicos: *Campus* Porto Velho Calama, *Campus* Ji-Paraná, *Campus* Vilhena, *Campus* Porto Velho Zona Norte, *Campus*

Ariquemes, *Campus* Colorado do Oeste, *Campus* Cacoal, *Campus* Guajará-Mirim e, mais recentemente, o *Campus* Avançado Jaru (IFRO, 2014a). Na figura 1, mostramos a disposição dos mesmos ao longo do Estado.

Figura 1: Figura da localização dos *Campi* do IFRO no Estado



Fonte: Adaptado pela pesquisadora (2017), a partir das informações do Portal do IFRO¹.

Além dos 9 *campi* presenciais e 25 polos de educação a distância, o IFRO abrange uma Reitoria com sede na capital Porto Velho, órgão da administração central à qual cabe responder pelos assuntos referentes ao Instituto, sendo sua estrutura administrativa constituída por um Reitor e por órgãos colegiados, de apoio e executivos, conforme o seu Regimento Geral (IFRO, 2015).

Esse mesmo documento define que a administração do IFRO é feita pela Reitoria, a Direção-Geral dos *Campi* e pelo apoio de órgãos colegiados, a partir de uma visão sistêmica de gestão em que as diversas unidades, setores e órgãos trabalham de forma integrada e articulada.

Quanto ao aspecto gerencial dos *campi*, cada unidade é administrada por um Diretor-Geral, nomeado em conformidade com as determinações legais do art. 13 da Lei n.º 11.892/2008 e demais legislações em vigor (IFRO, 2016). E embora sejam subordinados à administração central (a Reitoria), cada *campus* tem em suas normativas internas autonomia relativa para contemplar as especificidades inerentes à sua realidade. Isso, se por uma lado é necessário devido à diversidade de contextos atendidos pela instituição, por outro, promove o isolamento entre os *campi*

¹ Disponível em: < <http://portal.ifro.edu.br/nossos-cursos>>. Acesso em: 13 mar. 2017.

e destes com a Reitoria. Nesse sentido, concordamos com Penha (2014, p. 80) quando afirma que “Um dos desafios que se apresenta aos Institutos Federais é buscar elos que viabilizem uma unidade entre os campi [...]”. De fato, esse distanciamento (que também é geográfico e, no caso específico do Estado de Rondônia, envolve longas distâncias), parece contribuir para uma concepção fragmentada da instituição e das atividades que nela são desenvolvidas, além de também interferir na construção da identidade do instituto.

2.5.2 O *Campus* Porto Velho Calama

No que tange ao *Campus* Porto Velho Calama, anteriormente à Lei n.º 11.892/2008, era uma Unidade Descentralizada (UNED) da Escola Técnica Federal de Rondônia, instituída pela Lei n.º 11.534, de 25 de outubro de 2007, e no ano seguinte quando houve, então, a unificação das Escolas Técnicas, das Escolas Agrotécnicas e dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) passou a integrar o IFRO, mas só em 2010 obteve autorização de funcionamento mediante Portaria n.º 1.366, de 06 de dezembro de 2010, estando subordinado à administração central do instituto, assim como os demais *campi*.

Em termos de estrutura organizacional, o IFRO/*Campus* Porto Velho Calama está organizado em Órgãos Colegiados e Órgãos Executivos, estes últimos compostos por uma Direção-Geral, já mencionada em outro momento, duas Diretorias (Diretoria de Ensino e Diretoria de Planejamento e Administração) e dois Departamentos (Departamento de Extensão e Departamento de Pesquisa, Inovação e Pós-graduação), cada qual com seus respectivos núcleos e coordenações. À Diretoria de Ensino pertence a atribuição de gerir as ações e atividades do ensino técnico (que envolvem os cursos integrados e subsequentes) e superior (que envolvem os cursos tecnólogos, bacharelados e licenciaturas); e ao Departamento de Pesquisa, Inovação e Pós-graduação, concerne gerenciar os cursos de Pós-graduação.

As atividades letivas do *Campus* Porto Velho Calama tiveram início em agosto de 2010, no espaço físico do Centro de Educação Tecnológica e de Negócios de Rondônia (Cetene), situado na Avenida Governador Jorge Teixeira, na capital Porto Velho, onde compartilhava o espaço com outra unidade do IFRO, o *Campus* Porto Velho Zona Norte. Inicialmente, os cursos ofertados à comunidade foram os

Técnicos em Edificações, Eletrotécnica e Manutenção e Suporte em Informática, na modalidade subsequente e no horário noturno.

A partir de 2011, foram ofertados também os cursos Técnicos em Edificações, Eletrotécnica e Informática, na modalidade integrada e nos horários matutino e vespertino; nos anos posteriores somaram-se a esses o curso Técnico em Química, também na modalidade integrada e nos dois turnos, a licenciatura em Física, no horário noturno e a Especialização em Gestão Ambiental.

O compartilhamento do espaço físico entre os *campi* se estendeu até o final de 2014. Em 2015 o *Campus* Porto Velho Calama passou a funcionar em sede própria, na Avenida Calama, de quem emprestou o nome. Em novas instalações e com condições mais favoráveis – maior espaço físico disponível, ampliação do número de professores e profissionais da área técnica e pedagógica e outros –, o *Campus* ampliou a oferta de cursos desde então. A esse respeito, demonstramos na figura 2 a cartela de cursos ofertados até o semestre 2017.1, na instituição:

Figura 2: Quadro dos cursos ofertados pelo IFRO/*Campus* Porto Velho Calama - por Nível, Modalidade e Turno (2017/Semestre 1)

CURSO	NÍVEL	MODALIDADE	TURNO
Edificações	Técnico	Integrado ao EM	Matutino e Vespertino
Eletrotécnica	Técnico	Integrado ao EM	Matutino e Vespertino
Informática	Técnico	Integrado ao EM	Matutino e Vespertino
Química	Técnico	Integrado ao EM	Matutino e Vespertino
Manutenção e Suporte em Informática	Técnico	Subsequente ao EM	Noturno
Edificações	Técnico	Subsequente ao EM	Noturno
Eletrotécnica	Técnico	Subsequente ao EM	Noturno
Física	Superior	Licenciatura	Noturno
Engenharia de Controle e Automação	Superior	Bacharelado	Noturno
Análise e Desenvolvimento de Sistemas	Superior	Tecnólogo	Noturno
Gestão Ambiental	Pós-graduação	Especialização <i>Lato Sensu</i>	Noturno
Metodologia do Ensino na Educação Profissional, Científica e Tecnológica	Pós-graduação	Especialização <i>Lato Sensu</i>	Noturno

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2017), a partir de informações consultadas no Portal do IFRO².

Como podemos observar, em consonância com as determinações legais, os cursos oferecidos pelo *Campus* Porto Velho Calama atendem a diversos níveis e modalidades de educação, mas sem tirar o foco do ensino profissional e tecnológico.

² Disponível em: <<http://portal.ifro.edu.br/nossos-cursos>>. Acesso em: 13 mar. 2017.

Todavia, a nossa atenção está centrada nos cursos técnicos de ensino médio na forma (ou modalidade) integrada – Edificações, Eletrotécnica, Informática e Química – considerando que essa modalidade apresenta-se como uma proposta de superação da histórica dualidade entre formação geral e formação técnica, presente na educação do país, especialmente na educação profissional.

Partindo desse princípio é que iremos abordar os referidos cursos, contextualizando-os dentro da realidade da instituição que sempre inseriu essa modalidade em seu quadro de oferta de cursos, em cumprimento às determinações legais.

2.5.3 Os cursos técnicos integrados no âmbito do *Campus* Porto Velho Calama

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/1996), na seção que trata sobre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), define em seus arts. 36-B e 36-C as suas formas de desenvolvimento dessa modalidade, podendo a mesma acontecer articulada ao EM ou subsequente a ele. Em sendo articulada ao EM, pode ainda se desenvolver nas formas integrada ou concomitante a essa etapa, sendo que a oferta da forma integrada destina-se a quem concluiu o ensino fundamental e visa à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição e com matrícula única (BRASIL, 1996).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, nos §1.º e § 2.º do art. 8.º está definido que os cursos que forem desenvolvidos na forma articulada, sendo eles integrados ou concomitantes, logo, com projetos pedagógicos unificados, devem atender, ao mesmo tempo, aos objetivos da Educação Básica, em especial do EM, e da Educação Profissional e Tecnológica no que se refere às suas diretrizes curriculares e às demais diretrizes dos respectivos sistemas de ensino, como também atender às diretrizes e normas nacionais das modalidades específicas – Educação do Campo, Educação Escolar Quilombola e outras (BRASIL, 2012a).

Ainda o mesmo documento caracteriza a organização curricular da Educação Profissional de Nível Médio por eixos tecnológicos, os quais estão contidos no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT/MEC) ou na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO). Essa estruturação dos cursos por eixos tecnológicos leva em consideração os seguintes aspectos:

- I - a matriz tecnológica, contemplando métodos, técnicas, ferramentas e outros elementos das tecnologias relativas aos cursos;
- II - o núcleo politécnico comum correspondente a cada eixo tecnológico em que se situa o curso [...];
- III - os conhecimentos e as habilidades nas áreas de linguagens e códigos, ciências humanas, matemática e ciências da natureza, vinculados à Educação Básica deverão permear o currículo dos cursos técnicos de nível médio, de acordo com as especificidades dos mesmos, como elementos essenciais para a formação e o desenvolvimento profissional do cidadão;
- IV - a pertinência, a coerência, a coesão e a consistência de conteúdos, articulados do ponto de vista do trabalho assumido como princípio educativo, contemplando as necessárias bases conceituais e metodológicas;
- V - a atualização permanente dos cursos e currículos, estruturados em ampla base de dados, pesquisas e outras fontes de informação pertinentes (BRASIL, 2012a, p. 4-5).

Nessa perspectiva, os cursos assim estruturados devem contemplar a formação específica da área técnica na qual o curso está inserido e a formação geral promovida pelas áreas de conhecimento da Educação Básica, esta se adequando às peculiaridades da habilitação profissional requerida e com vistas à compreensão do trabalho como princípio educativo.

Em relação à carga horária total mínima dos cursos técnicos articulados ao ensino médio (integrados ou concomitantes), também prevista no CNCT de acordo com a habilitação profissional, pode variar de 3.000, 3.100 ou 3.200 horas dependendo se a carga horária da respectiva habilitação profissional seja de 800, 1.000 ou 1.200 horas. Há ainda a possibilidade de destinar no plano de curso até 20% da carga horária diária do curso para atividades não presenciais, desde que sejam preservadas a duração mínima e carga horária total do mesmo e que tenha suporte tecnológico para atendimento de docentes e tutores (BRASIL, 2012a).

Nesse sentido e como já mencionado, o ensino técnico de nível médio na modalidade integrada passou a compor a oferta de cursos do *Campus* Porto Velho Calama no ano de 2011, com o funcionamento dos cursos técnicos de Edificações, Eletrotécnica e Informática e com o curso técnico de Química, em 2012. E, como observamos no quadro de cursos oferecidos pela instituição (figura 2), esses cursos continuam fazendo parte da oferta do *Campus*.

Já na figura 3, apresentamos a caracterização desses cursos por eixo tecnológico e carga horária de habilitação profissional.

Figura 3: Quadro dos Cursos Técnicos Integrados ao Nível Médio Ofertados no IFRO/*Campus* Porto Velho Calama – por Eixo Tecnológico e Carga Horária (2017).

CURSO	EIXO TECNOLÓGICO	CARGA HORÁRIA (habilitação profissional)
Edificações	Infraestrutura	1.200h
Eletrotécnica	Controle de Processos Industriais	1.200h
Informática	Informação e Comunicação	1.200h
Química	Produção Industrial	1.200h

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2017), com base no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT/MEC), Resolução CNE/CEB nº 01/2014³.

No *Campus* (e no IFRO como um todo), o acesso aos cursos técnicos de nível médio se dá mediante processo seletivo público regido por edital específico a cada demanda, resguardado o direito assegurado pela Lei n.º 12.711/2012 – Lei de Cotas; e ainda por transferência de instituição congênere, matrículas especiais e outras que vierem a ser instituídas (IFRO, 2016).

Já em relação à gestão dos cursos, conforme o Regimento Interno do *Campus*, cada curso possui uma coordenação ligada ao Departamento de Apoio ao Ensino (DAPE), por sua vez ligada à Diretoria de Ensino (DE), cuja finalidade é oferecer suporte, orientação e planejar ações inerentes ao curso que representa (IFRO, 2016). Nessas coordenações, a partir de fevereiro de 2017⁴, estão lotados os professores das áreas profissionalizantes e os professores das áreas da base nacional comum; esses últimos podendo atuar em até três cursos distintos para completar a sua carga horária⁵, situação na qual se enquadram os professores de Língua Portuguesa, sujeitos deste estudo; anteriormente a esse período, os professores de todas as áreas estavam subordinados ao DAPE.

Cada curso também possui seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC), documento interno à instituição, o qual, baseado nas diretrizes nacionais de ensino, nas legislações vigentes e normativas internas, fixa, dentre outros, os objetivos, o

³ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36451>>. Acesso em: 13 mar. 2017.

⁴ Normatizado pela Portaria n.º 26/PVCAL/CGAB/IFRO, de 02 de fevereiro de 2017.

⁵ A distribuição da carga horária docente no IFRO é regulamentada pela Resolução n.º 34/CONSUP/IFRO/2014b e pela Portaria n.º 1.025/IFRO/2014c. De acordo com o primeiro documento, o professor do ensino básico, técnico e tecnológico em regime de trabalho de 40 horas semanais ou regime de trabalho com dedicação exclusiva de 40 horas semanais terá sua carga horária distribuída da seguinte forma: 16 horas semanais para atividades de ensino; 8 horas semanais para planejamento; 12 horas semanais para o desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão; e 4 horas semanais para atividades de assessoramento à gestão, reuniões e atendimento ao aluno.

Núcleo Específico do Curso	Disciplinas Profissionalizantes	Fundamentos de Química Experimental	3	0	0	120	100
		Orientação para a Pesquisa e Prática Profissional		1		40	33
		Empreendedorismo			2	80	67
		Química Ambiental	2			80	67
		Biossegurança e Segurança no trabalho	2			80	67
		Química Analítica I		2		80	67
		Química Analítica II			2	80	67
		Química Orgânica I		2		80	67
	Química Orgânica II			2	80	67	
	Química Inorgânica I		2		80	67	
	Química Inorgânica II			1	40	33	
	Físico-Química I		2		80	67	
	Físico-Química II			1	40	33	
	Mineralogia e Química dos Solos			2	80	67	
	Bioquímica			2	80	67	
	Microbiologia		1		40	33	
	Controle de Qualidade			1	40	33	
	Indústria de Processos Químicos			2	80	67	
	Operações Unitárias			2	80	67	
	Estatística			2	80	67	
	Total de aulas por semana – Núcleo Profissionalizante		7	10	19		
CARGA HORÁRIA DO NÚCLEO PROFISSIONALIZANTE					1.440	1200	
NÚCLEO COMPLEMENTAR	PRÁTICA PROFISSIONAL SUPERVISIONADA				240	200	
SÍNTESE	Total de aulas por semana	31	32	33			
	Números de Componentes Curriculares por ano	15	18	19			
	Carga horária anual (hora-aula)	1240	1280	1320			
	Carga horária anual (hora-relógio)	1033	1067	1100			
CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO					3.840	3.200	
CARGA HORÁRIA MÁXIMA EM ATIVIDADE NÃO PRESENCIAL					768	640	

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Química Integrado ao Ensino Médio do *Campus* Porto Velho Calama – Resolução n.º 08/CEPEX/IFRO/2017.

Uma das principais mudanças ocorridas nessa nova versão do PPC, em comparação com a versão anterior, aprovada em 2011, é quanto à duração dos cursos, que passou de quatro anos e carga horária total de 3.726 horas, para três anos e carga horária total de 3.200 horas, na versão aprovada pela Resolução n.º

08/CEPEX/IFRO/2017 (no caso do curso de Química; os demais cursos podem apresentar alguma variação de carga horária, mas a duração do curso é a mesma). E a organização curricular, antes estruturada em quatro núcleos de formação nos quais as disciplinas, organizadas, compõem itinerários formativos – Núcleo da Base Nacional Comum⁶ (formado pelas áreas de conhecimento Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; e Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias); Núcleo Diversificado (constituído por disciplinas definidas pelo *Campus* e consideradas estratégicas para a complementaridade da formação cidadã); Núcleo Profissionalizante (composto pelas disciplinas profissionalizantes do curso); e o Núcleo Complementar (relativo à Prática Profissional). Já nessa versão reformulada, a organização curricular dos cursos passou a ser estruturada em três núcleos de formação – Núcleo da Base Nacional Comum, Núcleo Profissionalizante e Núcleo Complementar.

Além dos núcleos formativos, a estrutura curricular é também composta por eixos de formação previstos pelas diretrizes nacionais da educação e pelo próprio caráter formativo do curso técnico de nível médio a que pertencem, sendo eles: Formação Geral, Formação Específica e Formação Complementar, estando estas em consonância com os núcleos de formação.

Chama a atenção, nessa matriz, a quantidade de disciplinas que integra o currículo do curso (mas que não destoa da anterior nesse quesito). Quando somadas as disciplinas da parte profissionalizante às da formação geral, totaliza um número expressivo de disciplinas ofertadas por ano (14 no 1.º ano; 16 no 2.º ano; e 15 no 3.º ano), bem mais do que o aluno do ensino fundamental está habituado a cursar. No último ano do curso, ocorre uma situação inversa ao primeiro ano – quando o número de disciplinas do núcleo da base nacional comum prepondera –, pois o foco maior é na base profissionalizante, logo, as disciplinas inerentes a esse núcleo aumentam em relação ao número de aulas e disciplina da base da formação geral.

Somam-se a essa carga horária de disciplinas, as demais atividades que a instituição proporciona, visto que é sua finalidade oferecer juntamente ao ensino, ações de pesquisa e de extensão. Sem esquecer a carga horária destinada à prática

⁶ Pela Lei n.º 13.415/2017, que instituiu a nova a reforma do Ensino Médio, houve uma mudança das áreas de conhecimento que formam a Base Nacional Comum Curricular desse nível de ensino, com previsão de vigência a partir de 2018, o que pressupõe que brevemente os PPCs dos cursos técnicos de nível médio precisão passar por nova revisão para adequar-se à Lei.

profissional e às atividades complementares previstas no currículo, também contemplada na matriz curricular.

É fácil entender, diante do que foi exposto nessa subseção, a abrangência e complexidade do contexto educacional do IFRO, e por consequência do *Campus* Porto Velho Calama, tanto no que tange à sua organização institucional quanto no que se relaciona à organização didático-pedagógica dos cursos – e aqui nos referimos, sobretudo, aos cursos de nível médio técnico na forma integrada – e disciplinas, razão pela qual foi necessário destinar algum tempo a mais a esse tópico.

Em sequência, a Seção 3 nos reportará às origens históricas e políticas da educação profissional no Brasil, no intuito de configurar as concepções e práticas que marcaram o processo evolutivo desse ensino na sociedade brasileira, da divisão entre trabalho e educação à proposta do currículo integrado.

3 O ENSINO PROFISSIONAL E TÉCNICO NO BRASIL: DA DUALIDADE EDUCACIONAL AO CURRÍCULO INTEGRADO

Um dos equívocos mais recorrentes nas análises da educação no Brasil, em todos os seus níveis e modalidades, tem sido o de tratá-la em si mesma e não como constituída e constituinte de um projeto, situado em uma sociedade cindida em classes, frações de classes e grupos sociais desiguais e com marcas históricas específicas. (FRIGOTTO, 2010, p. 25).

Na passagem que inicia esta Seção, Frigotto (2010) situa com muita propriedade que a explicação dos fenômenos educacionais no país tem sido buscada no conhecimento imediato, em que os mesmos são considerados como fatos isolados, abstraídos do seu contexto real. Contrariamente a essa visão, qualquer análise que pretendamos empreender sobre a educação no Brasil deve buscar uma compreensão da realidade que não se limite à sua expressão atual, mas que considere a totalidade social e complexa em que se dão os acontecimentos e as relações humanas, pensamento que partilhamos com o autor.

Esta Seção 3, nesse sentido, ao mesmo tempo em que compõe o cenário do processo histórico e político do ensino profissional e técnico brasileiro retomando os principais fatos que o caracterizaram, também traz a conhecimento a separação que sempre existiu entre trabalho e educação que é, antes, o reflexo da fragmentação própria de uma sociedade fundada na divisão de classes. Definimos como eixo estruturante do referido estudo, portanto, à semelhança de Moura (2010b), a dualidade existente entre a formação propedêutica, proporcionada às elites, e a formação instrumental, dirigida aos filhos da classe trabalhadora.

Pretendemos elaborar com essa digressão na história da Educação Profissional (EP), não uma historiografia completa dessa modalidade, mas relatar episódios que forneçam uma visão ampliada da realidade na qual se insere o nosso estudo, e, da mesma forma, identificar a concepção de educação profissional nas diversas épocas, sob a influência dos modelos de desenvolvimento econômico que conformaram o país. Assim como também é nossa pretensão evidenciar a necessária compreensão do trabalho como uma atividade educativa e, como tal, presente em todas as dimensões da vida (social, cultural, profissional, científica, política, econômica e outras).

A aproximação entre educação-trabalho é, nesse aspecto, essencial a uma formação humana como meio de superação das dicotomias geradas pela divisão de classes imposta pelo capitalismo. Contrapondo-se a essa fragmentação, que tem

raízes históricas, apresentamos a ideia de ensino integrado, com base em autores de referência nos estudos sobre educação e trabalho, como possível superação dessa dualidade educacional que está configurada na formação para as elites e formação para os trabalhadores.

Dessa forma, nos tópicos 3.1 e 3.2 localizaremos o cenário da educação profissional e técnica no Brasil em dois momentos, sendo que o primeiro se refere ao período colonial, contemplando as primeiras iniciativas do ensino de ofícios até a instituição dos Colégios das Fábricas, no ano de 1809.

No segundo momento, partiremos da criação das Escolas de Aprendizes Artífices, em 1909, marco da educação profissional, até a criação dos IFs, em 2008, fruto do projeto de reestruturação da Rede Federal. Já na subseção 3.3, abordaremos a proposta de formação integrada e seus pressupostos que, juntamente com os demais tópicos, compõem esta Seção. Sigamos para os dois primeiros tópicos, portanto.

3.1 O Colonialismo e os primeiros indícios da Educação Profissional

A educação, como sabemos, não é definida por uma circunstância isolada, mas por uma conjunção de determinantes – sociais, econômicos, políticos, etc. –, e, no Brasil, suas finalidades sempre estiveram alinhadas ao modelo de desenvolvimento econômico característico de cada época (MOURA, 2010a).

No período colonial brasileiro, compreendido entre os anos 1500 a 1822, o modo de produção nas décadas iniciais de colonização, baseado na exploração e exportação de matérias-primas ao mercado externo europeu, não demandou educação escolarizada, sendo que para o trabalho na vida adulta era suficiente a realização das atividades desenvolvidas no cotidiano das comunidades tribais desde a infância.

A colonização pelo cultivo da terra, empreendido em sequência, demandou, porém, a vinda para a colônia da pequena nobreza da metrópole a fim de organizar as atividades mercantis. A essa “[...] camada dirigente (pequena nobreza e seus descendentes) que, segundo o modelo de colonização adotado, deveria servir de articulação entre os interesses metropolitanos e as atividades coloniais.” (RIBEIRO, 1992, p. 22) é que coube a educação escolarizada.

Sob a responsabilidade dos jesuítas, considerados os precursores da educação escolar no país (ROMANELLI, 1986; RIBEIRO, 1992) quando aqui chegaram, no ano de 1549⁷, Ribeiro (1992) registra que o plano de estudos elaborado pelo Padre Manoel de Nóbrega era diversificado e a princípio não tinha a intenção clara de separar educação profissional – destinada para os índios – de educação intelectual – destinada para os brancos. Sobre o programa do plano de estudo do padre de Nóbrega, a autora expõe:

Começando pelo aprendizado do português, incluía o ensino da doutrina cristã, a escola de ler e escrever. Daí em diante, continua, em caráter opcional, o ensino de canto orfeônico e de música instrumental, e uma bifurcação tendo em um dos lados o aprendizado profissional e agrícola e, de outro, aula de gramática e viagem de estudos à Europa. (RIBEIRO, 1992, p. 23).

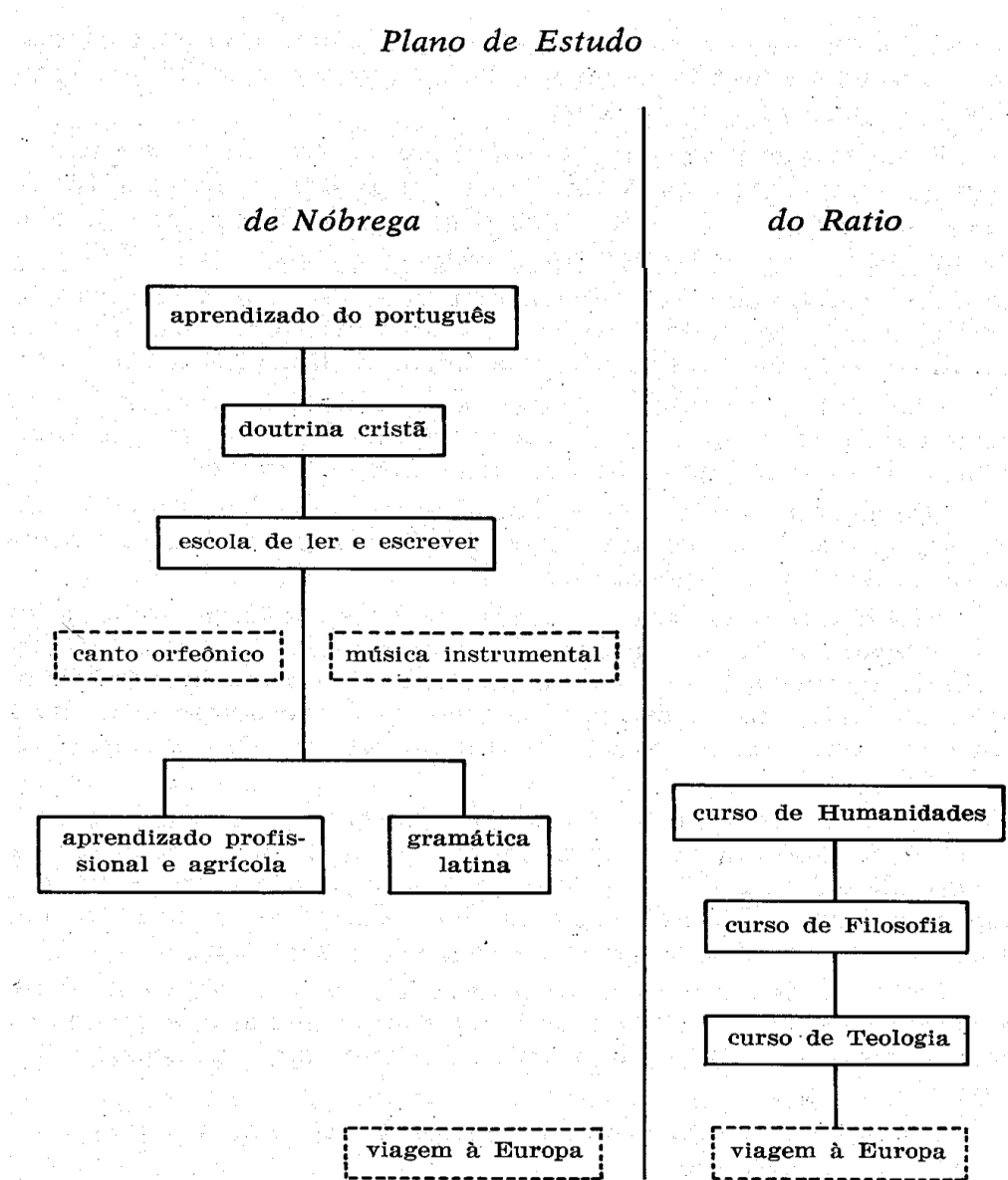
Ao que parece, o referido plano contrariava as orientações da sua própria ordem religiosa, a julgar pelas resistências que o mesmo enfrentou a partir das Constituições da Companhia de Jesus, em 1556, e que anos mais tarde viria a se manifestar na nova organização e no novo plano de estudo da referida Companhia, o *Ratio Studiorum*, datado de 1599 (RIBEIRO, 1992).

Concentrando o seu plano de estudo na cultura europeia, o *Ratio* demonstra o desinteresse de que essa educação destine-se também ao índio, o que reitera o papel da educação jesuítica como instrumento de formação exclusiva da elite colonial. Assim, enquanto aos índios, negros e mestiços destinava-se a educação profissional, configurada como trabalho manual elementar obtido pelo convívio no ambiente de trabalho, à elite era reservado o trabalho intelectual pautado no modelo religioso católico (RIBEIRO, 1992).

Essas diferenças entre os dois planos de estudo podem ser notadas no comparativo expresso na figura 5:

⁷ Problematizando sobre os critérios adotados para se estabelecer a periodização da história da educação no Brasil, Saviani et al. (2004) considera que os mesmos geralmente pautam-se em aspectos externos ao fenômeno estudado, como critérios políticos e econômicos. No entanto, baseando-se em aspectos internos ao processo educativo, atribui a origem da história da educação brasileira à chegada dos jesuítas ao país, em 1549, dando início a uma educação pública religiosa e, posteriormente, a uma educação pública estatal, com a instituição das reformas pombalinas e da Proclamação da Independência, no ano de 1822. A educação de caráter público, como a conhecemos, só viria a se concretizar no início do período republicano, em 1889, segundo o autor, quando o poder público assumiu inteiramente a organização e a manutenção das escolas, criando um sistema público nacional de educação.

Figura 5: Quadro comparativo entre os Planos de Estudo de Nóbrega (1549) e do Ratio (1599)



Fonte: Ribeiro (1992).

Referindo-se a esse assunto, Garcia (2000) afirma que os índios e os negros foram os primeiros aprendizes de ofícios, razão pela qual a formação profissional no país foi estigmatizada por atrelarem-na à imagem de ensino destinado às classes socioeconômica e culturalmente desprestigiadas. Semelhantemente, Cunha (2000a) atribui às relações escravistas de produção existentes no Brasil desde os tempos coloniais, que impunham aos escravos o trabalho artesanal e de manufatura, a desmotivação da força de trabalho livre para o cumprimento de tais atividades, visto o empenho dessa classe de homens livres em distinguir-se do trabalho escravo.

As Reformas Pombalinas⁸ (assim nomeadas em referência ao seu executor), no âmbito da instrução pública e como integrantes do plano de recuperação nacional da metrópole, promoveram mudanças⁹ também na educação. Porém, de maneira geral, afetaram o nível secundário de instrução, enquanto que o fundamental, ainda sob uma visão de instrumentalização técnica da leitura e da escrita, manteve-se alheio aos assuntos e à realidade da colônia e voltado para o modelo externo; permanece, assim, a visão elitista de formação, apenas com uma concepção mais modernizada, segundo Ribeiro (1992), na clara intenção de adaptar a colônia ao capitalismo, semelhantemente ao que se desejava em relação à metrópole portuguesa, como se percebe no trecho a seguir exposto:

Do ponto de vista educacional, a orientação adotada foi a de formar o perfeito nobre, agora negociante; simplificar e abreviar os estudos fazendo com que um maior número se interessasse pelos cursos superiores; propiciar o aprimoramento da língua portuguesa; diversificar o conteúdo, incluindo o de natureza científica; torná-los os mais práticos possíveis. (RIBEIRO, 1992, p. 34).

A educação profissional era, pois, nesse período da história, incipiente e assistemática, sendo específica à classe trabalhadora; o que se tinha na forma escolar, na colônia, era a educação propedêutica para os filhos das elites. E assim continuou por mais algum tempo, só havendo alguma mudança após a vinda da aristocracia portuguesa para o Brasil e os acontecimentos daí decorrentes, no esforço da corte em alcançar a modernização¹⁰ obtida pelos países europeus (CUNHA, 2000c).

⁸ Em plena decadência econômica resultante de uma sociedade tradicional, politicamente fragilizada e de produção agrícola, Portugal vê-se diante de um frustrado ciclo de mineração, no final do século XVII, que traz mudanças à colônia e afeta a manutenção do modelo colonialista então existente. Esse contexto, aliado aos clamores decorrentes dos ideais do movimento iluminista em plena ascensão em várias partes do mundo, culmina na implantação de reformas econômicas, sociais e políticas pelo Secretário de Estado do Reino, Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, e expulsão da Companhia de Jesus da colônia, em 1759 (RIBEIRO, 1992).

⁹ A criação de um imposto específico para o seu financiamento, a instituição do nível primário como preparação para a ocupação de cargos burocráticos de baixo nível; a criação do cargo de diretor geral dos estudos e da prestação de exames para os professores, fixada pelo Alvará 28-6-1759; a realização de concurso para as cátedras de latim e retórica, também implantadas pelo mesmo Alvará; a organização do ensino secundário em aulas avulsas, ou aulas régias (de latim, retórica, filosofia), em vez de curso (Humanidades), e outras (RIBEIRO, 1992).

¹⁰ Garcia (2000) registra que dos anos 1785 a 1800 o Brasil não se desenvolveu, pois os portugueses impediram a abertura de fábricas em terras brasileiras com receio de que o país viesse a ser independente de Portugal. Tal ato, ocorrido pela instituição do Alvará de 05.01.1785 (revogado em 1808), justificava-se pela ideia de que o Brasil já era uma terra de muitas riquezas que, se somadas às vantagens das indústrias, o fariam autossuficiente, motivo pelo qual não haveria fábricas e manufaturas no país.

Dessa maneira, a vinda da família real portuguesa para o Brasil, em 1808, criando no Rio de Janeiro a nova sede do reino, como nos explica Ribeiro (1992) complementando os autores mencionados, trouxe uma série de transformações de diversas ordens, originárias das medidas adotadas para a nova realidade e para os novos habitantes aqui estabelecidos. No âmbito educacional, houve a criação de vários cursos¹¹ superiores (medicina, cirurgia, economia, anatomia, química, desenho técnico e outros) destinados às famílias que vieram juntamente com a nobreza e à estruturação do exército e da marinha, configurando o que seriam as primeiras instituições públicas. Vale mencionar que esses “cursos” seguiam mais os padrões da retórica jesuíta do que propriamente científicos, o que demonstra o vínculo persistente com o modelo de ensino colonial.

No que diz respeito à educação profissional, é nesse período que surgem os primeiros indícios relativos a esse tipo de educação, nos moldes que a conhecemos atualmente (educação profissional escolar), com a criação dos Colégios das Fábricas (MOURA, 2010a). Tratavam-se estes dos primeiro estabelecimentos de iniciativa do poder público instalado no país por D. João VI, em 1809, com o objetivo de atender à educação de artistas e aprendizes chegados de Portugal até a sua ocupação nas fábricas (GARCIA, 2000). Nesse contexto, a educação profissional passou a ter algum significado, haja vista a sua adequação para a formação da mão de obra necessária aos processos industriais. É oportuno observar que dois anos após sua criação, em 1811, a administração dessas instituições é entregue à Real Junta do Comércio, Agricultura, Fábricas e Navegação, o que confirma a vinculação dessa modalidade de ensino, desde a sua origem, ao atendimento das finalidades produtivas.

Após a criação dessas instituições, outras iniciativas escolares de educação profissional se seguiram a elas, como: a Escola de Belas Artes (1816), destinada à aprendizagem de ofícios nas oficinas mecânicas; o Instituto Comercial no Rio de Janeiro (1861), destinado à capacitação de pessoal para a ocupação de cargos públicos nas secretarias de Estado; os Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos (1854), destinados ao ensino das primeiras letras e, após, o encaminhamento dos

¹¹No entendimento da autora, sobre tais cursos dois aspectos devem ser considerados: correspondiam, antes, a aulas do que propriamente a cursos; eram basicamente profissionalizantes, pois pela natureza imediatista a que respondiam, o prosseguimento dos estudos acabava isolado do ensino universitário.

egressos para oficinas públicas e particulares, por intermédio do Juizado de Órfãos (MOURA, 2010b).

Por outro lado, Moura (2010a) observa que ainda no século XIX, também houve várias experiências de ensino realizadas por entidades civis para o provimento de instrução teórico-prática e iniciação no ensino industrial, mas sempre com finalidade assistencialista, destinado às crianças órfãs e abandonadas e às pessoas mais carentes da sociedade. Portanto, a educação profissional no Brasil nasce predominantemente na sociedade civil e com objetivos assistencialistas e de contenção de desvios de condutas.

Cunha (2000a), comentando sobre essa ideia da função assistencialista da educação profissional e reportando-se ao emprego de homens livres no trabalho manufatureiro, afirma que em empreendimentos vultosos, como o fora a estruturação dos arsenais e guarnições militares e navais, no Império escravocrata, os homens livres eram coagidos à aprendizagem de ofícios manufatureiros. Isso, porém, só era feito com aqueles que não estavam em condições (políticas e sociais) de resistir, o mesmo acontecendo com os órfãos, os abandonados e os desvalidos. Essa condição, conforme o mesmo autor, era própria das instituições de iniciativa do Estado; as instituições de iniciativa privada, ao contrário, destinavam-se, “[...] ao aperfeiçoamento dos trabalhadores livres, os que tinham disposição favorável para receber o ensino oferecido.” (CUNHA, 2000a, p. 4).

Mas se ambas as iniciativas – do Estado e das sociedades civis – se diferiam quanto ao foco de suas ações, assemelhavam-se, no entanto, nas ideologias quanto a suas pretensões em relação aos seus aprendizes, como:

a) imprimir neles a motivação para o trabalho; b) evitar o desenvolvimento de idéias [sic.] contrárias a ordem política, que estava sendo contestada na Europa; e) propiciar a instalação de fábricas que se beneficiariam da existência de uma oferta de força de trabalho qualificada, motivada e ordeira; e d) favorecer os próprios trabalhadores, que passariam a receber salários mais elevados. (CUNHA, 2000a, p. 4).

Nos anos subsequentes à instalação dos Colégios das Fábricas permaneceu a mesma mentalidade sobre a destinação do ensino de ofícios, ou seja, aos pobres, humildes e desvalidos¹², mesmo com a fundação do Império, em 1822. Apenas em

¹² Exemplo disso são: a Casa de Educando Artífices, criada em dez províncias, entre os anos de 1840 e 1856, e o Asilo dos Meninos Desvalidos, criado em 1875, no Rio de Janeiro, cuja destinação tinha a mesma referência das experiências anteriores, apenas mudando o nível de instrução, como nos conta o autor: “O padrão foi começar com o ensino de ofícios, em geral fora do estabelecimento

1827 houve uma tentativa de mudar a visão de ensino profissional dominante, com a aprovação do projeto de organização do ensino público pela Câmara, o primeiro no país, elaborado pela Comissão de Instrução. Esse projeto dividiu a instrução em quatro graus distintos – Pedagogias, destinadas ao 1º grau; Liceus, ao 2º grau; Ginásios, ao 3º grau; e Academias, destinadas ao ensino superior –, sendo que “[...] o ensino de ofícios foi incluído na 3ª série das escolas primárias, e depois nos Liceus no estudo de desenho, necessário às artes e ofícios.” (GARCIA, 2000, p. 3), não configurando uma mudança, visto a manutenção do seu caráter utilitarista.

Considerando a trajetória dessa forma de ensino até aproximadamente esse período, Garcia (2000, p. 4) faz o seguinte resumo:

O ensino necessário às indústrias iniciou-se destinado aos silvícolas, depois aos escravos, em seguida aos órfãos e aos mendigos, e mais tarde passou a atender os excluídos, como cegos e os surdos-mudos. Isto se deu com a criação, por D. Pedro II, do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, que se destinava ao ensino de ofícios: os cegos aprendiam tipografia e encadernação e os surdos-mudos, sapataria, encadernação, pontação e douração.

Em vista disso, o pensamento do trabalho manual destinado às classes menos privilegiadas da sociedade foi o que perdurou ao longo desse tempo e, a despeito das poucas iniciativas contrárias aos padrões do ensino de ofícios vigentes à época, uma mudança dos mesmos – baseada em critérios outros que não a condição social de seus alunos – só pôde ser vislumbrada com o fim da escravidão e proclamada a República, respectivamente nos anos de 1888 e 1889, impulsionados pela transformação das atividades produtivas e o surgimento da indústria brasileira.

É, então, a partir dessas mudanças que a formação profissional vai perdendo, paulatinamente, o caráter fundamentalmente assistencialista para ser considerada preparação de trabalhadores para o mercado interno em processo de industrialização, como veremos no próximo ponto sobre o qual trataremos.

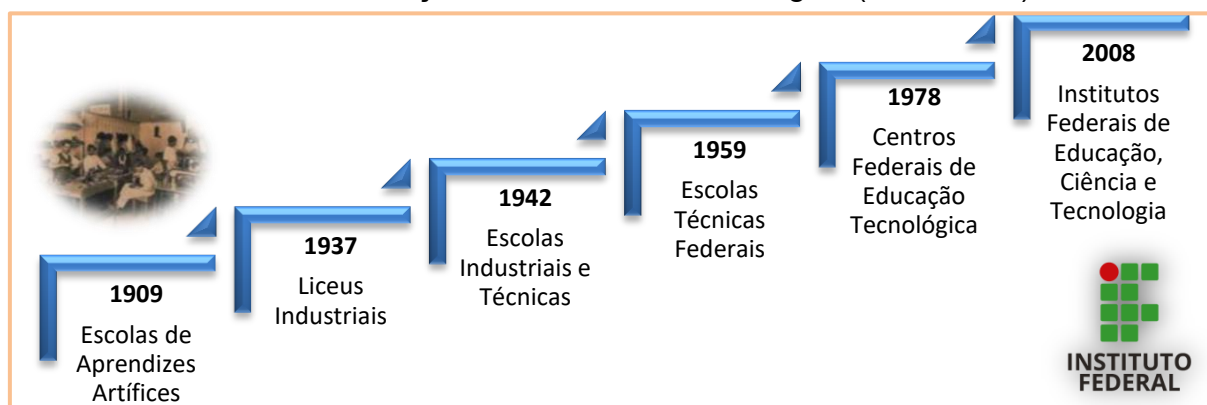
3.2 Das Escolas de Aprendizes Artífices aos Institutos Federais

Até chegar à designação atual, as instituições federais de Educação Profissional e Tecnológica tiveram diversas nomenclaturas desde a criação das

(no cais, no hospital, nos arsenais militares ou de marinha). Mais tarde, foi acrescido o ensino das ‘primeiras letras’, depois todo o ensino primário.” (CUNHA, 2000b, p. 91).

primeiras Escolas de Aprendizes Artífices, estando as mesmas contempladas na linha do tempo apresentada na figura 6:

Figura 6: Gráfico da cronologia das principais nomenclaturas das instituições federais de Educação Profissional e Tecnológica (1909-2008).



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2017), com base nos dados disponíveis no Portal da Rede Federal/MEC¹³.

Mais do que uma mudança de nomenclatura, essa diversidade terminológica reflete as inúmeras reformas implementadas na educação e, por extensão, no ensino profissional no país, sobretudo a partir da implantação da Rede Federal de Educação, durante a primeira República no Brasil. Logo, é fundamental compreendermos como essas reformas impactaram na modalidade de ensino que estamos estudando.

Feita a breve retrospectiva histórica da educação profissional no Brasil até o final do século XIX, não obstante o legado do Império à República quanto ao ensino de ofícios manufatureiros, o início do século XX inaugura uma nova ordem econômica ao lado da economia cafeeira em expansão. As mudanças inserem o país numa nova fase e a finalidade da educação passa a responder às necessidades de um processo de industrialização e urbanização em desenvolvimento no país, na preparação para a aprendizagem de ofícios demandados pelos setores industriais internos em formação, ainda que mesclada aos propósitos assistencialistas da época (MOURA, 2010a; MANFREDI, 2017).

As décadas que compreendem o fim do imperialismo e o primeiro período republicano (1889-1930) foram marcadas por intensas mudanças nos cenários sociopolítico e econômico do país, desencadeando diversas reformas no campo educacional. Sobre esse período designado de República Velha, em relação à

¹³ Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 13 mar. 2017.

educação, Manfredi (2017) declara que houve uma reconfiguração do sistema escolar e da Educação Profissional, sendo que, em lugar das poucas instituições destinadas ao ensino de ofícios artesanais e manufatureiros, os governos estaduais, federal e outros órgãos e instituições (Igreja Católica, sindicatos, membros da elite cafeeira, etc.) edificaram verdadeiras redes de escolas.

Essa realidade demonstra a participação das diversas esferas e entidades na expansão do ensino no país atrelada às necessidades de qualificação advindas da nova fase socioeconômica, nesse período específico, e destinada à classe popular urbana cujos membros se transformariam em trabalhadores assalariados.

Após a proclamação da República, em 1889, e sob os ideais republicanos de assegurar a Ordem e o Progresso do Estado, dá-se início à organização do ensino profissional no país, entendido como um instrumento, simultaneamente, de atendimento às necessidades produtivas do desenvolvimento industrial capitalista e de manutenção da ordem social.

Transportando essa ideologia para o plano da política educacional, pela emissão do Decreto n.º 7.566/1909 Nilo Peçanha instala dezenove Escolas de Aprendizes Artífices¹⁴ em dezenove capitais¹⁵ dos Estados, destinadas à oferta de ensino profissional primário e gratuito e sob a administração do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio¹⁶ (CUNHA, 2000a).

Como justificativa para a criação das escolas, o referido Decreto indicava o aumento da população e, diante disso, a necessidade de dar acesso às classes proletárias (ou filhos dos desfavorecidos da fortuna) aos meios de manter-se, acrescentando a necessidade de conceder às mesmas o indispensável preparo técnico e intelectual para a aquisição de hábitos de trabalho que o mantivessem distantes da ociosidade, do vício e do crime, posto que a formação de cidadãos úteis à Nação é um dos primeiros deveres do Governo (BRASIL, 1909).

Ao contrário do esperado diante de um processo industrial em curso no país, não há no teor do Decreto nenhuma referência à formação para a qualificação da força de trabalho objetivando atendimento às necessidades da nova ordem

¹⁴ Criadas durante a Reforma Antônio Cândido, assim denominada em referência a Antônio Cândido Rodrigues, à época, Ministro dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio.

¹⁵ Exceto Porto Alegre (RS), considerando que nessa capital já funcionava o Instituto Técnico Profissional da Escola de Engenharia de Porto Alegre (CUNHA, 2000b).

¹⁶ Moura (2010b) atribui o ensino profissional ficar a cargo desse ministério ao fortalecimento de uma política de incentivo à preparação de ofícios nesses três ramos da economia. Nesse sentido é que nesse mesmo ano o ensino agrícola foi também organizado, sendo destinado às elites dirigentes.

econômica. Fica clara, porém, a manutenção do pensamento preexistente sobre a aprendizagem de ofícios – destinados aos menos favorecidos e de cunho disciplinador, como revela a passagem citada do Decreto n.º 7.566/1909.

A criação das Escolas de Aprendizes Artífices¹⁷, considerada por Cunha (2000b) como “a principal medida republicana” marca não só o início do ensino profissional, como o estabelecimento de um sistema¹⁸ escolar de abrangência nacional, a julgar pela legislação específica que as diferenciava de outras instituições particulares, estaduais e federais, resultando em condições peculiares, como “[...] prédios, currículos e metodologia didática próprios; alunos, condições de ingresso e destinação esperada dos egressos que as distinguiam das demais instituições de ensino elementar.” (CUNHA, 2000b, p. 94). Sobre a finalidade educacional dessas instituições, o autor descreve:

[...] era a formação de operários e contramestres, através de ensino prático e conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretendessem aprender um ofício em ‘oficinas de trabalho manual ou mecânico que forem mais convenientes e necessários ao estado em que funcionar a escola, consultadas, quanto possível, as especialidades das indústrias locais’.

(MOURA, 2000b, p. 95, grifo do autor).

A despeito da finalidade citada, Cunha (2000a) levanta dois indícios de que o sistema de Escolas de Aprendizes Artífices não atendeu ao processo de industrialização em curso no país: a localização inadequada das escolas, visto que o critério¹⁹ de dimensionamento do sistema e o local de implantação não

¹⁷ As Escolas de Aprendizes Artífices, conforme Cunha (2000b), funcionaram até 1942, e atenderam a 141 mil alunos durante esses 33 anos de existência, cerca de 4.300 por ano, sendo comum a todas elas, com algumas exceções, os ofícios de marcenaria, alfaiataria e carpintaria (mais artesanais do que manufatureiros, destoando dos propósitos industrialistas); após 1920, as escolas entraram em declínio, chegando nos últimos anos a pouco menos de 10% do volume de atendimento anual registrado nos primeiros anos. Entretanto, a Lei 378, de 13 de janeiro de 1937, no seu art. 37, transformou essas instituições e a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz em Liceus Industriais, abrangendo todos os ramos e graus do ensino profissional (BRASIL, 1937), de onde se conclui que antes de 1942 houve não só a mudança de denominação como de abrangência de atendimento dessas instituições, o que nos faz ter entendimento de que aquelas escolas deixam de existir em 1937, com a instituição da citada Lei.

¹⁸ Esse sistema ou rede de dezenove escolas de aprendizes artífices dá origem à Rede Federal e, posteriormente, nas escolas técnicas e nos CEFETs (Centros Federais de Educação Tecnológica) (MANFREDI, 2017).

¹⁹ Para Cunha (2000a), a destinação das escolas a essas dezenove capitais dos Estados (excetuando o Rio de Janeiro, cuja instalação ocorreu em Campos) deveu-se a critérios muito mais políticos do que econômicos, pois na época poucas capitais tinham atividades industriais desenvolvidas, o que significa que as atividades manufatureiras poderiam estar concentradas em outras cidades do Estado que não as capitais especificamente. Nesse sentido, as escolas, antes, “[...] constituíram uma presença do governo federal nos estados, oferecendo cargos aos indicados pelos políticos locais e vagas para alunos a serem preenchidas com os encaminhados por eles.” (p.95).

correspondiam ao critério de desenvolvimento da produção manufatureira (como previsto na concepção das dezenove unidades escolares), o que comprometia os objetivos de estimular a industrialização pela formação profissional sistemática; e a divergência entre os ofícios ensinados e as necessidades dos mercados de trabalho locais. Sendo assim, tais escolas se constituíram muito mais um meio de barganha política entre as oligarquias federal e estaduais no poder, do que propriamente em instituições de formação da força de trabalho para a produção industrial, a julgar, inclusive, pelas instalações disponibilizadas pelos estados, a maioria inadequadas.

No primeiro período republicano e, especialmente, durante o funcionamento das Escolas de Aprendizes Artífices (1909-1937), foram muitas as reformas educacionais implementadas, como apresentaremos sinteticamente na figura 7, assinalando as suas principais repercussões no ensino profissional.

Figura 7: Quadro das principais reformas educacionais e suas repercussões no ensino profissional (1889 a 1937).

Reforma/Período	Repercussão no Ensino Profissional
Reforma Benjamin Constant (1890-1891)	Permanece um ensino destinado aos órfãos e aos desvalidos, de caráter preventivo e corretivo e para promoção da disciplina e da qualificação como antídoto da criminalidade e vícios.
Reforma Eptácio Pessoa (1901)	Mantém-se a mesma realidade.
Reforma Antônio Cândido (1909)	Tem origem a Rede Federal de Educação e as Escolas de Aprendizes Artífices (Decreto n.º 7.566/1909), mesclando o assistencialismo à qualificação para o mercado industrial e mantendo-se a dualidade trabalho manual/trabalho intelectual.
Reforma Pedro de Toledo (1911)	Acontece a primeira reforma das Escolas de Aprendizes Artífices (Decreto n.º 9.070/1911), que estabelece novo regulamento a essas instituições no sentido de valorizar a permanência dos educandos, mas mantém a dualidade entre teoria e prática.
Reforma João Gonçalves (1918)	Ocorre nova reforma das Escolas de Aprendizes Artífices (Decreto n.º 13.064/1918), que regula a expansão (de entrada, de idade, de cursos e outros) do ensino de ofício, mas permanece a fragmentação.
Reforma João Luís Alves (1925)	Estabelece a reorganização das escolas profissionalizantes, porém apenas as vinculadas ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores (Decreto n.º 16.782-A); mantém-se a fragmentação do ensino e sua destinação aos pobres.
Reforma Francisco Campos (1930-1932)	Vincula as Escolas de Aprendizes Artífices à recém-criada Secretaria de Estado, Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública (Decreto n.º 19.402/1930), inserindo-as nas políticas educacionais. Outros decretos implementados nesse período, revelaram certo descaso com o ensino profissional.
Constituição (1937)	Define a destinação do ensino profissional às classes desfavorecidas e, em termos de educação, como primeiro dever do Estado; estabelece a criação de escolas de aprendizes como dever das indústrias e dos sindicatos econômicos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2017) com base em Peixoto (2009) e Romanelli (1986).

Merece ainda ser mencionado nesse contexto da década de 1930 o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que embora assumindo os ideais de uma escola democrática, propunha que esta fosse organizada em duas grandes categorias – atividades de humanidades e ciências (mais intelectual) e cursos técnicos (de caráter mecânico e manual), enfatizando com essa proposta a distinção entre os que pensam e os que executam (MOURA, 2010b). Seus pressupostos e reivindicações, porém, muito influenciaram as reformas implementadas posteriormente no campo educacional, como é o caso da Constituição de 1934.

As Escolas de Aprendizes Artífices, apesar das várias reformas educacionais inerentes a esse período, mantiveram em seus processos educacionais a distinção entre a formação geral e a formação para o ofício, herança colonialista, restringindo o ensino profissional a uma visão discriminatória e excludente de educação destinada para os mais pobres, haja vista a sua vinculação com o trabalho, tido como algo negativo.

Inserida na pasta do recém-criado Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, em 1930, quando da ascensão do Presidente Getúlio Vargas ao poder e criação do Estado Novo, o ensino profissional foi tratado pela primeira vez na Constituição de 1937, muito embora o tenha sido como ensino vocacional e pré-vocacional profissional destinado aos adolescentes e jovens cujos recursos não fossem suficientes para cursar instituições particulares (BRASIL, 1937), devendo este ensino ser desenvolvido em colaboração com sindicatos e indústrias.

Como é de se notar na constituição citada, a obrigação do Estado para com a educação fica bastante reduzida se comparada à Constituição de 1934, esta considerada uma Lei inovadora no campo educacional. Romanelli (1986), sobre esse assunto, assim se posiciona: “Aquilo que na Constituição de 1934 era um dever do Estado passa, na Constituição de 1937, a uma ação meramente supletiva.” (p. 153). Mais que isso, Peixoto (2009, p. 50) atribui essa redução do dever do Estado para o ensino vocacional e pré-vocacional profissional a uma estratégia de “[...] atender aos apelos da burguesia industrial, demonstrar preocupação com os trabalhadores e trazer, para si, o apoio das classes baixas.” como parte de um plano político. É válido mencionar, com base em Manfredi (2017), que o Brasil vivia, nesse momento, a substituição do modelo econômico agroexportador pelo modelo de industrialização, o que se deu mediante altos investimentos públicos em torno da infraestrutura necessária ao novo modelo econômico em crescimento.

Assim, a partir do estabelecido pelo art. 129 da constituição, no qual o Estado devia cumprir a sua obrigação “[...] fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.” (BRASIL, 1937, art. 129), e sob as mudanças advindas da nova organização dada ao Ministério da Educação e Saúde Pública (agora Ministério da Educação e Saúde) pela Lei n.º 378/1937, nascem os Liceus Industriais, resultantes da transformação das Escolas de Aprendizes e Artífices e da Escola Normal de Artes e ofícios Wenceslau Braz e destinados ao ensino profissional de todos os ramos e graus (CUNHA, 2000a).

Com essas medidas, o Estado pretendeu adequar as instituições de ensino profissional às demandas emergentes do processo de industrialização desencadeado no país, em que a indústria nacional²⁰ era desprovida de operários em número e qualificação suficientes para atendimento da produção industrial, bem como havia a necessidade de especialização para o comércio e a prestação de serviços. Efetivamente, essas mudanças só acentuaram a dualidade entre os ensinos destinados para as elites e para as classes trabalhadoras, como constata Manfredi (2017).

Ao se referir à política educacional do Estado Novo, a autora afirma que esta deu legitimidade à divisão entre o trabalho manual e o intelectual, criando uma organização educacional que enfatizava a divisão social do trabalho e a estrutura escolar. Nela, o ensino secundário reservava-se às elites condutoras, enquanto os ramos profissionais do ensino médio, às classes menos favorecidas.

A organização da educação profissional segue, portanto, a mesma lógica estabelecida na economia e, nesse contexto, é mais uma vez reafirmada, oficialmente, como uma educação destinada para os pobres; isto é, mantém-se o que está posto.

Já em 1942, em plena Era Vargas, tem início várias reformas que abrangeram os ensinos primário e médio. Tratavam estas de uma série de decretos-lei²¹ (as Leis

²⁰ Moura (2010b) registra que o fortalecimento da indústria nacional se deu em função da Segunda Grande Guerra Mundial, pois no período pré-bélico e mesmo durante os conflitos o esforço das economias envolvidas foi direcionado para esse fim, fazendo com que as economias emergentes investissem em seus processos de industrialização interna, como fez o Brasil, como forma de suprir as necessidades de consumo das elites locais.

²¹ Nos anos de 1942 a 43, durante o Estado Novo, foram quatro decretos-lei editados: Decreto-lei 4.073, em 30 de janeiro de 1942 (Lei Orgânica do Ensino Industrial); Decreto-lei 4.048, em 22 de janeiro de 1942, cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI); Decreto-lei 4.244, em 9 de abril de 1942 (Lei Orgânica do Ensino Secundário); e Decreto-lei 6.141, em 28 de

Orgânicas do Ensino) publicados pelo Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema (originando daí a designação “Reforma Capanema”), cujas publicações estenderam-se até 1946, após a queda do Presidente Getúlio Vargas.

No que tange ao ensino técnico profissional na Reforma Capanema, Romanelli (1986) identifica as três Leis Orgânicas responsáveis pela estruturação desse ensino: Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto-lei 4.073/1942); Lei Orgânica do Ensino Comercial (Decreto-lei 6.141/1943); e Lei Orgânica do Ensino Agrícola (Decreto-lei 9.613/1946). Sobre as mesmas, a autora afirma que “[...] organizaram o ensino técnico profissional nas três áreas da economia [industrial, comercial e agrícola], de forma que ele contivesse dois ciclos – um fundamental, geralmente de 4 anos, e outro técnico, de 3 a 4 anos.” (ROMANELLI, 1986, p. 155).

Ainda nesse período, cabe mencionar a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Ambos referem-se a um sistema privado de ensino profissional constituído pelos setores industrial e comercial (expandido nas décadas seguintes e consolidando-se no que conhecemos hoje como Sistema S), conveniados ao sistema oficial de ensino e destinados à qualificação de mão de obra demandada pela crescente industrialização do período de guerra, para a qual o sistema educacional não dispunha de infraestrutura. Nota-se aqui, claramente, na perspectiva de Moura (2010), uma transferência de responsabilidade do Estado, quanto à preparação de mão de obra para a produção, ao setor privado, sob a lógica de que “[...] o ensino secundário e o normal formariam para as elites condutoras do país e o ensino profissional formaria adequadamente os filhos de operários para as artes e os ofícios.” (MOURA, 2010, p. 65).

O Decreto-lei n.º 4.127, de 25 de fevereiro de 1942 marca outra fase do ensino profissional, transformando os Liceus Industriais em Escolas Industriais e Técnicas, equiparando a oferta desse nível de ensino ao nível secundário. Todavia, se por um lado a nova legislação favoreceu a estruturação do ensino técnico profissional, por outro promoveu a rigidez entre os ramos do ensino e também entre esses com o ensino secundário, que praticamente impedia que o aluno mudasse de

dezembro de 1943 (Lei Orgânica do Ensino Comercial). Após a queda do Presidente Vargas, em 1945, houve a edição de mais quatro decretos-lei: Decreto-lei 8.529, em 02 de janeiro de 1946 (Lei Orgânica do Ensino Primário); Decreto-lei 8.530, em 02 de janeiro de 1946 (Lei Orgânica do Ensino Normal); Decreto-lei 8.621 e 8.622, em 10 de janeiro de 1946, criam o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC); e Decreto-lei 9.613, em 20 de agosto de 1946 (Lei Orgânica do Ensino Agrícola) (ROMANELLI, 1986).

curso, visto não haver aproveitamento de estudos na transferência. Da mesma forma, não era possível também a articulação dos cursos técnicos com os cursos superiores, a não ser em ramo equivalente ao da formação técnica cursada²² (ROMANELLI, 1986).

Sobre a Reforma Capanema, assim se posicionou Libâneo (1986, p. 58): “A chamada Reforma Capanema e os dispositivos legais decorrentes apontam uma direção nitidamente fascista visando à promoção do desenvolvimento econômico sem modificação da ordem econômica existente.”. Com essa legislação, o Governo Vargas promoveu não só uma educação para as “elites condutoras do país” como verticalizou ainda mais o caráter pragmatista do ensino, voltado para o capital industrial e com a finalidade de prover mão de obra para o mercado.

Moura (2010b, p. 64) também concorda sobre o aspecto da reafirmação da dualidade educacional da Reforma, no entanto reconhece que com essa base legal a educação no país ganhou importância, sobretudo a profissional, “[...] que passou a ter leis específicas para cada ramo da economia e para a formação de professores em nível médio”. Já Romanelli (1986) entende que, ao tratar separadamente cada ramo do ensino, a Reforma apenas deu continuidade à tradição de não se considerar o sistema educacional em sua inteireza e, como tal, com diretrizes gerais extensivas a todos os ramos e níveis do ensino.

No ano seguinte ao que o Presidente Vargas é deposto, é promulgada nova constituição – a Constituição de 1946. Nela, são retomadas várias conquistas instituídas pela Constituição de 1934 e que haviam sido excluídas na Constituição de 1937, dentre elas, a educação como direito de todos e a destinação de recursos da União para o financiamento da educação (BRASIL, 1946). Dentre os acréscimos, citamos a instituição de diretrizes e bases da educação nacional sobre a qual compete a União legislar, e que anos mais tarde se concretizaria mediante a Lei n.º 4.024/1961, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

No campo do ensino profissional, havemos de mencionar a Lei n.º 1.821/1953, que dispendo sobre o regime de equivalência, permitiu a articulação entre os diversos níveis de ensino. Os incisos 3º, dos arts. 1.º e 2.º da Lei estabeleciam que poderiam ser matriculados no curso clássico ou científico os concluintes dos cursos básicos do ensino comercial, industrial e agrícola, como

²² Os dois únicos cursos técnicos que davam acesso ao nível superior (Finanças) eram os cursos de atuário e de perito contador (ROMANELLI, 1986).

também poderiam ser matriculados no curso superior os estudantes concluintes de um dos cursos técnicos desses mesmos ramos, com duração de três anos e após exame vestibular, o que significou um avanço em relação à rigidez imposta pelo Decreto n.º 4.127/1942.

Já no ano de 1959, pela publicação da Lei n.º 3.552, de 16 de fevereiro, regulamentada pelo Decreto n.º 47.038, de 16 de outubro do mesmo ano, as Escolas Industriais e Técnicas sofrem algumas modificações quanto à sua organização escolar e administrativa, dentre as quais citamos: a incumbência de promover, além do preparo ao exercício de uma atividade especializada, também uma base de cultura geral e iniciação técnica, oportunizando o estudante decidir sobre o prosseguimento dos estudos após o curso industrial; e a concessão de personalidade jurídica própria e autonomia didático-administrativa e técnico-financeira, transformando-se em autarquias e passando a Escolas Técnicas Federais (BRASIL, 1959). Os investimentos na educação, nesse período, priorizam a formação de profissionais direcionados para a indústria automobilística e para serviços de infraestrutura (produção de energia, transporte, etc.) consoante às metas de desenvolvimento do país (BRASIL, 2010). Da mesma forma, uma rede de escolas agrícolas (Escolas Agrotécnicas Federais) vai sendo constituída sob a responsabilidade do Ministério da Agricultura.

Nota-se nesta década uma série de ações do Estado visando à organização estrutural e administrativa das instituições federais de ensino industrial, de forma que os pontos relativos a esse tema contemplados na LDB/1961 não trouxeram inovações, pois já haviam sido tratados nas várias legislações que a antecederam (PEIXOTO, 2009). Sobre a LDB/1961, Moura (2010a) assim se refere:

[...] pela primeira vez, um regulamento envolve todos os níveis e modalidades de ensino e dá plena equivalência entre os cursos acadêmicos e profissionalizantes de mesmo nível, sem necessidade de adaptação, colocando fim, legalmente, à dualidade no ensino. Entretanto, na prática, ela permaneceu. Os currículos se encarregaram de mantê-la, pois a vertente propedêutica continua privilegiando os conteúdos exigidos no acesso ao ES [Ensino Superior] e, nos cursos profissionalizantes, os conteúdos são vinculados às necessidades imediatas dos setores produtivos. (MOURA, 2010a, p. 878).

Ou seja, aquilo que significou um avanço na Lei ficou apenas no plano formal, não havendo mudanças substantivas no equacionamento das questões

educacionais no que tange à fragmentação curricular entre educação geral e educação profissional.

Os anos que se sucedem a essa primeira LDB (Lei n.º 4.024/1961) ocorrem em meio à rigidez do Regime Militar no país, que durou de 1964 a 1985. O modelo de desenvolvimento adotado pelo Governo durante esse período ligava-se nitidamente ao projeto de modernização do país. Sobre o ensino profissional nesse momento, destacamos a Lei n.º 4.759, de 20 de agosto de 1965, cuja determinação é de que “As Universidades e as Escolas Técnicas da União, vinculadas ao Ministério da Educação e Cultura, sediadas nas capitais dos Estados serão qualificadas de federais e terão a denominação do respectivo Estado.” (BRASIL, 1965, art. 1.º); e a Lei n.º 5.692/1971 (LDB/1971), também conhecida como a Reforma do Ensino de 1.º e 2.º graus, que alterou a denominação dos ensinos primário e médio da LDB anterior para ensino de 1.º e 2.º graus²³ e instituiu a profissionalização como função formativa no 2º grau em lugar da formação propedêutica ou, nas palavras de Moura (2010b), “[...] uma tentativa de estruturar a educação de nível médio brasileiro como sendo profissionalizante para todos.”, como expressa o art. 1.º da Lei:

O ensino de 1.º e 2.º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. (BRASIL, 1971, art. 1.º).

A profissionalização obrigatória no segundo grau, na concepção de Moura (2010a), é atribuída a um conjunto de fatores, que vai desde a pressão popular por acesso ao ensino superior ao projeto de desenvolvimento nacional, idealizado pelo governo a partir do crescimento acelerado da industrialização e a crescente demanda por técnicos qualificados para esse atendimento. Sob o ponto de vista da legislação, pondera o autor, a reforma excluía a dualidade existente entre formação geral e profissional, mas, na prática, o currículo privilegiava a formação instrumental visando ao mercado de trabalho enquanto a formação geral era empobrecida. E sobre esse ponto, faz a seguinte constatação:

²³ Ao 1.º grau agruparam-se os cursos primário e ginásial, correspondendo a 8 anos de duração (dos 7 aos 8 anos de idade); ao 2º grau, o colegial, correspondendo a 3 anos de duração (dos 15 aos 17 anos) (MOURA, (2010b).

[...] apesar de se alegar a importância da relação entre teoria e prática para a formação integral do cidadão, ao invés de se ampliar a duração do 2º grau para nele incluir os conteúdos da EP [Educação Profissional] de forma integrada à educação geral, reduziram-se os últimos em favor dos primeiros. Estes assumiram um caráter instrumental, pois não havia a base científica que permitisse caminhar na direção de conhecimentos mais complexos inerentes ao mundo do trabalho. (MOURA, 2010a, p. 879).

Na análise de Peixoto (2009), os pareceres²⁴ que regulam a LDB/1971, emitidos pelo Conselho Federal de Educação, são condizentes com o regime de governo em ascensão, expressando uma política submissa à classe dominante e ao mercado.

Referindo-se especificamente ao Parecer do Conselho Federal de Educação n.º 76/1975, que ao reinterpretar a proposta de profissionalização da LDB/1971 resgata o caráter propedêutico do ensino médio expresso na LDB/1961, o autor conclui que essa medida “É a retomada da dualidade educacional a serviço da divisão das classes sociais.” (PEIXOTO, 2009, p. 59), conclusão essa que é igualmente partilhada por Manfredi (2017).

Com essa medida, Moura (2010a) revela que a rede privada de ensino foi a que mais se beneficiou, visto que o caráter compulsório da profissionalização ao nível de 2.º grau, na prática, ocorreu quase que totalmente nos sistemas de ensino públicos. Considerando que a indisponibilidade de financiamentos e de professores qualificados nas escolas estaduais comprometeu a qualidade dos cursos, houve a migração da classe média, da rede pública para a rede privada visando ao ensino superior, já que as escolas privadas praticamente não aderiram à reforma em função do seu alto custo; nelas, permaneceram os currículos propedêuticos.

Nas Escolas Técnicas Federais e nas Escolas Agrotécnicas Federais, contrariamente, a realidade apresentou-se outra tendo em vista que essas instituições detinham condições diferenciadas, sendo referência na formação de técnicos de nível médio (MOURA, 2010a; 2010b).

Como reflexo da urgência do Estado em adequar a educação às novas necessidades do sistema produtivo, em 1978 é publicada a Lei n.º 6.545, de 30 de junho, a qual transforma três Escolas Técnicas Federais (de Minas Gerais, do Paraná e do Rio de Janeiro) em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Em 1982 a Lei é regulamentada pelo Decreto n.º 87.310, de 21 de junho

²⁴ Parecer n.º 853/71 – define o núcleo-comum para os currículos do ensino de 1.º e 2.º graus; Parecer n.º 45/72 – fixa o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional; e o Parecer n.º 76/75 – que analisa o ensino de 2º grau na Lei e faz nova proposta de sua implantação.

e esses mesmos centros²⁵ ganham a função de instituições de ensino superior (mas mantêm o mesmo nome), visto que ainda como escolas técnicas já eram legalmente autorizados a ofertar cursos superiores de curta duração (PEIXOTO, 2009). Gradativamente outras escolas técnicas e agrotécnicas também vão sendo transformadas, constituindo uma rede de Centros Federais, vinculadas ao Sistema Nacional de Educação Tecnológica²⁶ (BRASIL, 1994).

Ainda no ano de 1982, a Lei n.º 7.044 de 18 de outubro desse mesmo ano, faz alteração nos dispositivos da Lei n.º 5.692/1971 substituindo a “qualificação” pela “preparação” para o trabalho e coloca fim à obrigatoriedade da habilitação profissional no 2.º grau; a profissionalização fica mantida, mas apenas como algo facultado ao ensino de 2.º grau (BRASIL, 1982, art. 4.º, § 2.º). Com isso, como o 2.º grau profissionalizante quase já não era ofertado no final dos anos 1980 – salvo em algumas Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Estaduais, como nos informa Moura (2010a) –, os estudantes do ensino técnico, não tendo acesso a uma formação geral, ficavam em desvantagem em relação àqueles que cursavam cursos propedêuticos.

É em torno do embate entre educação pública, gratuita e de qualidade garantida pela Constituição de 1988 e educação privada, entre educação propedêutica e profissional, durante o Governo José Sarney, em pleno processo de redemocratização no país, que surge o pensamento de uma educação geral integrada ao ensino profissional, a fim de eliminar a dualidade existente entre esta e a Educação Básica. Esse pensamento foi levado a termo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/1996) mediante a previsão do ensino médio integrado ao técnico.

É válido registrar que nesta LDB 9.394/1996 a Educação Profissional deixa de ser vista sob o aspecto assistencialista e de controle social próprio das legislações anteriores. Por outro lado, esse mesmo dispositivo legal além de separar em capítulos distintos ensino médio (Capítulo II) e educação profissional (Capítulo III), estrutura a educação brasileira em dois níveis (educação básica, que compreende a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, e educação

²⁵ Juntam-se a esses, posteriormente, os CEFETs do Maranhão e da Bahia, ambos igualmente oriundos de escolas técnicas federais (PEIXOTO, 2009).

²⁶ Instituído pela Lei Federal n.º 8.948/1994. Pela Lei, seriam transformados em CEFETs as 19 escolas técnicas federais e as 37 escolas agrotécnicas federais, estas condicionadas a uma avaliação de desempenho realizada pelo MEC. O Decreto n.º 2.406/1997, e em seguida o Decreto n.º 2.208/1997, substituíram a Lei, impedindo que tal previsão se cumprisse (MANFREDI, 2017).

superior) nos quais a educação profissional não está contemplada, logo, “[...] a educação profissional não faz parte da estrutura da educação regular brasileira. É considerada como algo que vem em paralelo ou como um apêndice.”. Sendo assim, tratá-la como modalidade, na ausência de uma denominação mais adequada, como é usual, não é correto (MOURA, 2010b, p. 71).

O Decreto n.º 2.208/1997²⁷ que regulamenta os artigos da nova Lei sobre a educação profissional, editado em meio à política neoliberal do Governo Fernando Henrique Cardoso, acentua essa separação entre as duas formas de ensino (médio e profissional), inviabilizando o anseio de uma formação integrada (MOURA, 2010a). Sobre isso, Frigotto (2010) afirma que a ideia de “articulação” em vez de “integração” da formação profissional à educação básica, defendida quando da elaboração desse dispositivo legal, representa a ótica do dualismo e adestramento.

As reformas do ensino médio e profissional são, na verdade, um retrocesso ao pensamento que desvincula formação intelectual e formação para o trabalho, em que o ensino médio profissionalizante dá lugar aos cursos concomitantes e sequenciais, cujo objetivo, na concepção de Manfredi (2017), era modernizar os referidos níveis de ensino em relação aos avanços tecnológicos e, assim, atender às exigências demandadas pelos segmentos sociais e econômicos da sociedade globalizada, guiada por novos modelos de produtividade e competitividade.

Indagando-se sobre o que essa medida de reestabelecimento da dualidade de redes e currículos ocultava, a mesma autora propõe algumas possíveis respostas, dentre elas a redução de custos, uma vez que o custo do aluno do ensino médio regular é muito inferior se comparado ao custo do aluno do ensino profissionalizante, estando esse aspecto em conformidade com as recomendações do Banco Mundial adotadas pelo Estado nas políticas educacionais nos anos 1990. É, pois, com base em uma política neoliberal de desenvolvimento mundial e nacional que tem início a reforma da educação profissional e tecnológica no país, nesse período.

Decorridos alguns anos de descompasso no direcionamento dessas instituições devido à separação entre os ensinos médio e técnico, em 2004, tendo

²⁷ Esse instrumento legal reestabelece o caráter propedêutico do ensino médio e propõe duas formas de oferta dos cursos técnicos (agora legalmente separados do ensino médio): concomitante, que deve ser cursada paralelamente ao ensino médio, com matrículas e currículos distintos, na mesma instituição ou em instituição diferente; e subsequente, destinada aos egressos do ensino médio (MOURA, 2010b).

assumido o novo governo federal – o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva – há um realinhamento²⁸ das políticas federais para a educação profissional e tecnológica, em que são retomadas a integração dos dois níveis de ensino em um único currículo, conforme o disposto na LDB 9.394/1996, e também a expansão do sistema federal de educação profissional, que havia sido proibida pela Lei n.º 9.649/98. Sobretudo, o projeto de expansão suscitou debates sobre a organização dessas instituições e a sua contribuição para a sociedade.

Em 2008, já no segundo mandato do mesmo presidente, como consequência desses debates, temos a Lei n.º 11.892/2008²⁹, que cria no âmbito do MEC os Institutos Federais de Educação, um novo modelo institucional vinculado à RFEPCT (BRASIL, 2008a), cujas ações alinham-se às demandas sociais locais e regionais. Dessa forma, o Estado se reinsere na execução das políticas de educação profissional, que haviam sido delegadas gradativamente ao setor privado e/ou à sociedade civil, especialmente após a edição do Decreto n.º 2.208/1997, com a proliferação de escolas técnicas e a forte presença do Sistema S na oferta de cursos técnicos.

Entretanto, na prática, essa mudança não ocorreu como era de se esperar pelo discurso oficial, tal é o caso do Pronatec³⁰, programa federal criado durante o Governo da Presidente Dilma Rousseff que, na avaliação de Ramos (2011) em entrevista concedida à Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/Fiocruz), direciona suas ações para a oferta da educação profissional concomitante ao ensino médio em todas as redes, sendo esse um sustentáculo do programa. O outro, é o estímulo à participação do empresariado da educação, ao lado do Sistema S, voltada estritamente para o âmbito privado. Todos os dois caminhos, para a autora, mostram-se problemáticos. Assim, além de não priorizar a educação profissional integrada ao ensino médio, o programa faz a destinação de recursos públicos a instituições privadas e ao Sistema S, indícios de uma realidade

²⁸ Manfredi (2017) registra que essa reorientação comportou um conjunto de decisões e ações envolvendo vários âmbitos, desde o jurídico-normativo, de reestruturação da rede física das escolas públicas, da implantação de estratégia de participação e do controle social e da adoção de novo referencial político-pedagógico.

²⁹ Também conhecida como Lei de criação dos Institutos Federais.

³⁰ O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (Pronatec) foi criado pelo Governo Federal em 2011, por meio da Lei n.º 12.513/2011, tendo como objetivo “[...] expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no país.” e inclui dentre as suas iniciativas o pagamento de bolsas a estudantes e trabalhadores para cursarem o ensino técnico em instituições privadas e no Sistema S, sendo que estas instituições recebem recursos públicos para a oferta de vagas. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pronatec>.

que fora duramente combatida no Decreto n.º 2.208/1997, isto é, a dualidade educacional e a transferência da responsabilidade do Estado sobre a educação ao setor privado.

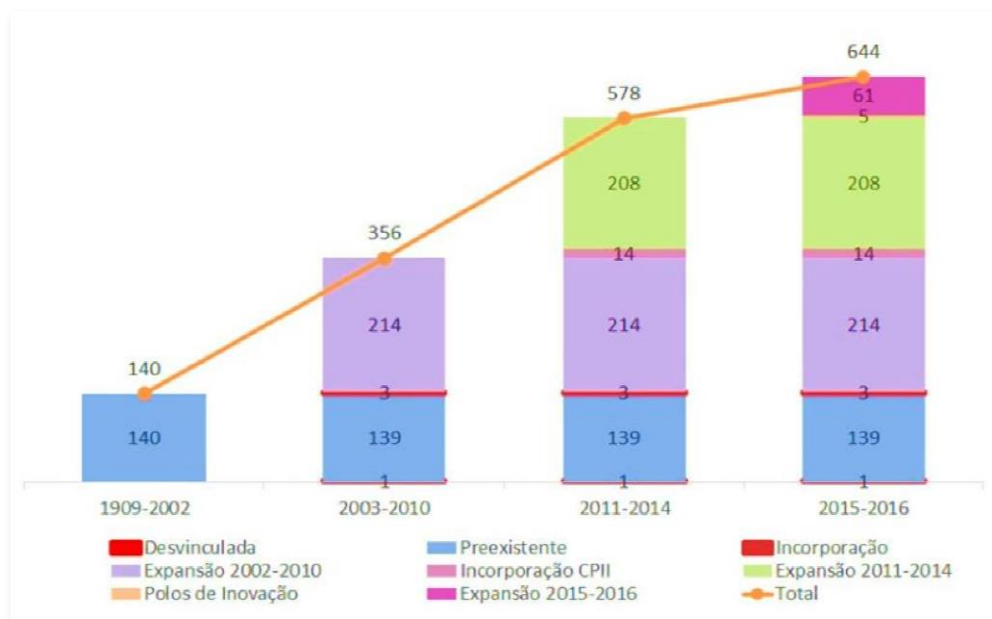
Os IFs foram originados a partir da estrutura já existente nas escolas técnicas e agrotécnicas, nos CEFETs e nas escolas técnicas ligadas às universidades. São definidos, de acordo com a Lei de sua criação, como “[...] instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino [...]” (BRASIL, 2008, art. 2.º), a partir da articulação dos conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas.

Assim, compete aos IFs ofertar: educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados; formação inicial e continuada; e educação superior, por meio de cursos superiores de tecnologia, licenciatura (incluindo programas especiais de formação pedagógica), bacharelado e engenharia, pós-graduação *lato sensu* e pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado, além de realizar pesquisas aplicadas e de desenvolver atividades de extensão.

Segundo dados coletados no Portal do MEC, a expansão da RFEPECT no período de 2003 a 2010 teve um significativo crescimento, quando foram construídas 214 escolas técnicas. A essas, foram acrescidas 208 unidades, construídas no intervalo de 2011 a 2014, e mais 61 unidades, de 2015 a 2016.

Considerando ainda as 140 escolas já existentes até 2002 e as unidades incorporadas e desvinculadas ao longo de cada período, totalizam 644 *campi* em atividade, até 2016, como demonstrado na figura 8. Destes, 483 unidades foram construídas entre os anos de 2003 a 2016, os quais correspondem aos treze anos de governo do Partido dos Trabalhadores (PT) na presidência do país.

Figura 8: Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) – Em unidades (2003-2016).



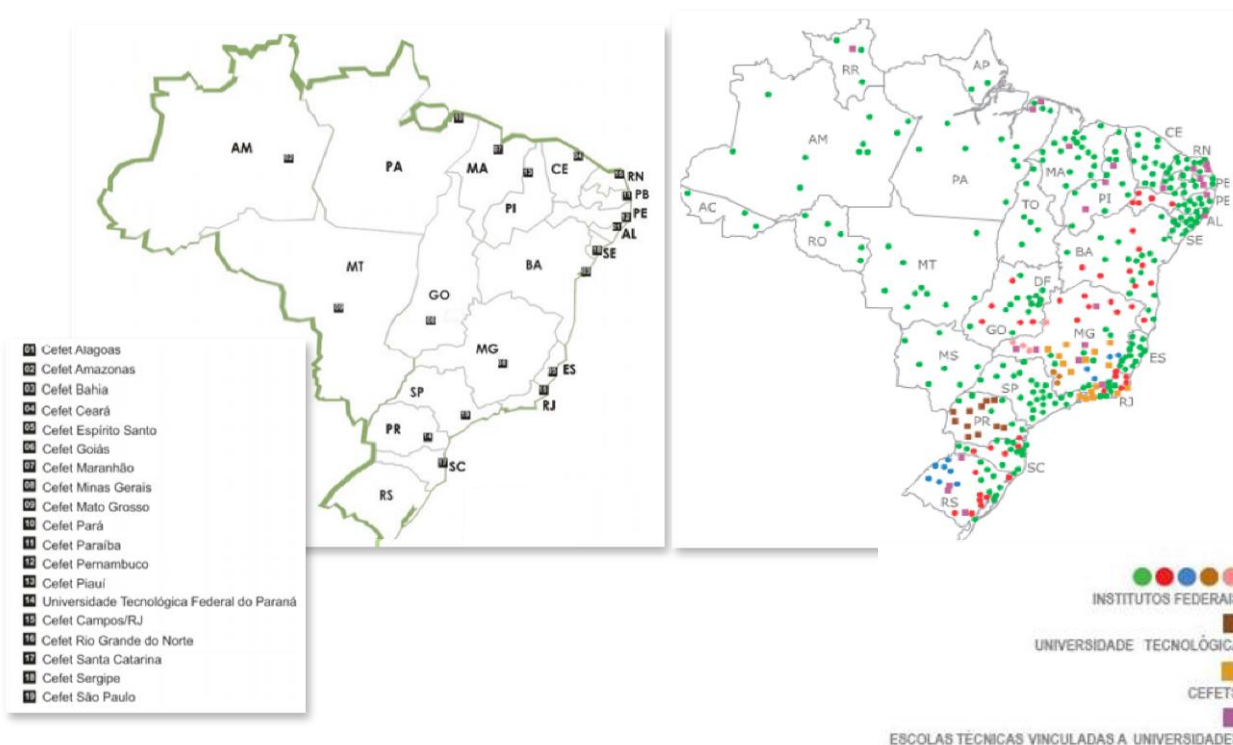
Fonte: Portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica/MEC³¹.

Esses 644 *campi* em funcionamento estão distribuídos em 38 IFs localizados nas 27 unidades federativas do país e, portanto, no Estado de Rondônia, e que integram a Rede Federal. Além desses, fazem parte também da RFEPCT instituições que oferecem educação profissional em todos os níveis, embora não tenham aderido aos IFs: 2 CEFETs, 25 Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, o Colégio Pedro II e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Na figura 9, demonstrada em sequência, é possível visualizar essa ampliação da Rede Federal desde 1909, quando da instituição das primeiras escolas técnicas no país até a criação e expansão dos IFs a todos os estados brasileiros.

³¹ Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>> Acesso em mar. 2017.

Figura 9: Mapa de expansão da Rede Federal (1909-2016).



Fonte: Adaptado pela pesquisadora (2017), com base no Portal da Rede Federal/MEC³² e em Pena (2014).

A EPT, frente ao desafio de atender às novas configurações do mundo do trabalho, tem a intenção de contribuir não só na formação de um novo tipo de trabalhador, mas também na formação de um novo tipo de homem, a partir da integração entre trabalho, ciência e cultura. Para tanto, assim como está expresso no documento que traz a Concepção e as Diretrizes dos IFs (BRASIL, 2010, p. 6),

[...] a concepção de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) orienta os processos de formação com base nas premissas da integração e da articulação entre ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos e do desenvolvimento da capacidade de investigação científica como dimensões essenciais à manutenção da autonomia e dos saberes necessários ao permanente exercício da laboralidade, que se traduzem nas ações de ensino, pesquisa e extensão.

A lógica de formação dessas instituições de educação profissional que sempre fora direcionada ao caráter econômico, agora é transferida para a qualidade social, na tentativa de uma aproximação entre as políticas educacionais e as

³² Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2017.

políticas de desenvolvimento socioeconômicas como forma de minimizar a exclusão socioeconômica (MANFREDI, 2017), embora nem sempre de maneira coerente.

A ideia era, portanto, que as instituições federais de educação profissional e tecnológica, comprometidas com as populações de sua área de inserção, pudessem colaborar com a melhoria da qualidade de vida dessas populações. O projeto de expansão do Governo, nesse sentido, “Assume [...] o ideário da educação como direito e da afirmação de um projeto societário que corrobore uma inclusão social emancipatória.” (BRASIL, 2008a, p. 16).

Essa nova institucionalidade proposta pelos IFs confere, nesse sentido, uma outra dimensão ao ensino profissional posto que visa à formação de cidadãos-trabalhadores, não exclusivamente de executores de tarefas instrumentais ou de mão de obra.

Por fim, com essa retrospectiva histórica e política sobre a Educação Profissional no Brasil ficou patente que as iniciativas e políticas de governo, implementadas nos diferentes momentos históricos refletiram tanto os interesses de diversos grupos sociais e políticos quanto os acordos estabelecidos entre o Estado e a sociedade civil, sempre pautadas pelos imperativos econômicos. Por isso, acreditamos tanto quanto Frigotto (2010, p. 25) que a mesma “[...] não pode ser tomada como um ‘fator’ isolado, mas como parte de uma totalidade histórica complexa e contraditória.”.

Atualmente, a EPT sofre os reflexos da crise econômica que se tem acentuado no país, especialmente a partir de 2015, quando as dotações orçamentárias destinadas aos IFs começaram a sofrer cortes drásticos. Detentores de infraestrutura física privilegiada (se comparados a outras instituições públicas de ensino), de corpo docente e técnico qualificado e comprometidos com o progresso socioeconômico local e regional, a manutenção dos IFs nesse patamar exige orçamento compatível. Ocorre que nos dois últimos anos (2015 e 2016) e, de modo especial, nesse ano de 2017, essas instituições têm amargurado um decréscimo significativo nos seus orçamentos anuais decorrente da política de redução de investimentos em serviços públicos prioritários à sociedade, dentre eles a educação, iniciada no segundo mandato do Governo Dilma Rousseff e aprofundada no Governo Michel Temer.

Considerando que a meta do Plano Nacional da Educação (PNE 2014-2024) para a educação profissional e técnica de nível médio é triplicar o número de

matrículas até 2024 (BRASIL, 2014, Meta 11), essa redução nos orçamentos dos IFs é uma total contradição entre a projeção legal e as condições efetivas para o seu cumprimento. Essa nova realidade exige que, a curto prazo, os IFs adequem os seus planejamentos aos recursos disponíveis. A médio e longo prazos, no entanto, pairam muitas incertezas sobre o futuro dessas instituições, como, aliás, tem sido o percurso das instituições de ensino profissional públicas no país.

Um desafio que se impõe à EPT como forma de resistência às forças hegemônicas do sistema capitalista é, nesse sentido, adequar-se aos novos tempos de reveses da economia interna sem, entretanto, perder de vista a ressignificação dos conceitos de formação profissional e de trabalho para além da adaptação aos imperativos do capital e do mercado, o que implica na necessária compreensão do trabalho como princípio educativo e constitutivo de objetivos sociais mais amplos.

Mas é necessário também considerarmos uma outra questão, essa configurada na nova Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei n.º 13.415/2017 que, apesar de ainda não termos a noção exata de seus efeitos sobre os IFs, deverá ser igualmente um desafio a essas instituições. A Lei faz alterações na LDB 9.394/1996, dentre outros aspectos, quanto às disciplinas e a carga horária que compõem o EM, além do modelo de organização desse nível de ensino, no qual a flexibilização da grade curricular permite ao aluno optar por um dentre cinco itinerários formativos (formatados em áreas de conhecimento³³) e em uma dessas opções está a formação técnica e profissional (BRASIL, 2017). Logo, os institutos, sobretudo no que diz respeito aos cursos técnicos integrados ao ensino médio, deverão adequar-se às mudanças. Por ora, o que temos de certeza sobre o Novo Ensino Médio é que essa Reforma tem despertado opiniões divergentes assim como muitos questionamentos sobre a sua efetividade.

Feita a trajetória histórica e política da EPT, a subseção a seguir tratará da educação integrada, concepção de formação presente nos documentos basilares da educação nacional e defendida por autores como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Ciavatta (2005), Ramos (2005; 2007; 2010) e Moura (2010a; 2010b) e Ciavatta e Ramos (2011) que, no entendimento dos mesmos, pode vir a superar a dualidade

³³ “I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; **V - formação técnica e profissional.**” (BRASIL, 2017, art. 36, grifo nosso).

estrutural originária do capitalismo que historicamente cinde a sociedade em classes.

3.3 Ensino médio integrado à educação profissional como proposta de superação da dualidade estrutural

A educação técnica de nível médio na forma integrada, uma das modalidades ofertadas na EPT e um dos eixos básicos da política do governo federal, foi uma proposta prevista na LDB 9.394/96, como já mencionado, e regulamentada pelo Decreto n.º 5.154/04 e pelo Parecer CNE/CEB n.º 39/2004, que revogaram e substituíram o Decreto n.º 2.208/1997.

Com isso, os cursos e os currículos de Ensino Médio e de Educação Profissional (ensino técnico) que eram separados e independentes por determinação desse último decreto tiveram a possibilidade de ser integrados mediante a oferta de educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio em um mesmo curso, “[...] com currículo próprio, articulado organicamente e estruturado enquanto uma proposta de totalidade de proposta de formação.” (GRABOWSKI, 2006, p. 5).

A proposta de integração contemplada pelo Decreto n.º 5.154/2004 implica a organização e o desenvolvimento de práticas educativas no espaço escolar provedoras de uma formação integral do sujeito trabalhador, no sentido de superar a fragmentação entre as atividades intelectual e prática que se constituiu no processo histórico do país (BRASIL, 2004). A materialização desse dispositivo legal, como registrado por Moura (2010b), é resultado de intensas discussões e debates nacionais de cunho político e teórico ocorridos durante o ano de 2003, encampados por segmentos progressistas da sociedade brasileira, dentre os quais sindicatos e pesquisadores da área de trabalho e educação.

Ao mesmo tempo em que propôs a integração, o referido decreto manteve as duas possibilidades de articulação previstas no Decreto n.º 2.208/1997, isto é, as formas subsequente e concomitante ao ensino médio, gerando polêmicas sobre as múltiplas possibilidades de oferta da educação profissional e tecnológica. Dentre as formas contempladas, na visão de Moura (2010a), particularmente a forma concomitante³⁴, reitera a fragmentação entre o ensino médio e a educação

³⁴ Uma das formas de educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista na LDB 9.394/1996, a qual é caracterizada pela oferta de curso técnico destinado a quem ingresse no ensino médio ou o esteja cursando, mas com matrículas distintas para cada curso.

profissional, assim como a política de interesses que influenciou as reformas da educação nessa década, visto que

[...] essa forma se encarregou de manter viva, no plano legal e prático, a dualidade estrutural entre EM e EP e foi fruto das disputas no âmbito do próprio governo de coalizão e da sociedade civil, em que forças importantes, notadamente aquelas vinculadas ao Sistema “S”, pretendiam manter o rumo das reformas dos anos de 1990. (MOURAa, 2010, p. 882).

Outro fator que conspirou contra esse projeto de integração proposto pelo Decreto n.º 5.154/2004 foi a criação da Secretaria da Educação Básica (SEB), separando-a da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), que passou a denominar-se Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), dividindo responsabilidades entre si. Tal mudança na estrutura organizacional do sistema educativo reflete, efetivamente, um descompasso entre o plano legal, de um lado, e a estrutura organizacional, de outro, pois se os primeiros acenam para a integração da educação básica e da educação profissional, o segundo, ao contrário, indica uma cisão entre as mesmas (MOURA, 2010a), o que, no mínimo, dificulta qualquer tentativa de superar a histórica dualidade existente entre ambas.

Em sentido inverso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Técnica de Nível Médio (Resolução n.º 6/2012) podem ser consideradas um avanço nessa questão, posto que seu conteúdo ratifica a integração e expressa como finalidade de cursos dessa natureza:

[...] proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, socio-históricos [sic] e culturais. (BRASIL, 2012a, art. 5.º).

De outro modo, porém, autores como Ramos (2007) e Ciavatta e Ramos (2011) posicionam-se contrários à construção de perfil com base em competências e habilidades, pois isso conduziria a formações pragmáticas e tecnicistas, algo que não se adequa com a formação integrada. Isso implica, na existência de duas visões diferentes e contraditórias convivendo na política educacional: a que está implícita no Decreto n.º 5.154/2004, aqui referida; e aquela que está nas DCNs do ensino médio e da educação profissional (RAMOS, 2007).

Quanto à LDB 9.394/1996, atendo-nos apenas aos aspectos que nos interessa sobre o assunto – a proposta de educação geral integrada à profissional

técnica de nível médio –, ainda que o projeto sancionado tenha sofrido alterações em relação a sua primeira versão apresentada em 1988, pelo deputado federal Otávio Elísio, e que não assuma o conceito de politécnica³⁵ como na versão original, a proposta de integração regulamentada pelo Decreto n.º 5.154/2004 alinha-se aos princípios daquela concepção e, para Moura (2010a, p. 883), “[...] representa uma possibilidade de avanço na direção de construir um ensino médio igualitário para todos.”. E, como tal, deve ser pensada como uma solução transitória ou, ainda, nas palavras de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), seria a condição possível à realidade socialmente injusta que se tem e necessária à travessia para a formação unitária e politécnica.

Encontramos em Ciavatta (2005, p. 2) uma tentativa de definir “[...] o que é ou o que pode vir a ser a **formação integrada** (grifo do autor).”, a partir de onde a autora, então, questiona o que é “integrar”. No tocante à formação integrada (ou do ensino médio integrado ao ensino técnico), o que se espera é que a educação geral e profissional sejam indissociáveis em todos os âmbitos onde ocorra a preparação para o trabalho – nos processos produtivos ou educativos, como a formação básica, o ensino técnico, tecnológico ou superior –, sob a perspectiva do trabalho como princípio educativo. Essa seria a forma de superar a oposição trabalho manual/trabalho intelectual que se reproduziu na história da educação brasileira (CIAVATTA, 2005).

A proposta de formação integrada, como ideia de superar essa segmentação do ser humano historicamente estabelecida pela divisão social do trabalho, pressupõe ultrapassar a preparação para o trabalho reduzida à forma operacional e, por isso, deixada à parte dos conhecimentos que permitem compreender a realidade e os conceitos científicos e tecnológicos. Dessa forma, o que se busca como formação humana, afirma Ciavatta (2005, p. 3), é garantir

[...] o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos.

³⁵ No Projeto de LDB do Deputado Otávio Elísio, é proposta a educação geral integrada à Educação Profissional sob a ótica da politécnica, cujo significado não pode ser entendido literalmente como “uma multiplicidade de técnicas”, mas como “[...] o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. [...] Supõe-se que, dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, da sua essência.” (SAVIANI, 2003, p. 140).

Seguindo esse mesmo pensamento, Ramos (2007) apresenta dois pilares conceituais de uma educação integrada, quais sejam, uma escola que garanta a todos direitos iguais ao conhecimento, logo, uma escola unitária; e uma educação que favoreça o acesso à cultura, à ciência e ao trabalho, pela mediação de uma educação básica e profissional, portanto, politécnica.

Aprofundando o debate sobre a relação existente entre ensino médio e educação profissional, a autora discute sobre os sentidos da integração existentes nessa relação e propõe a análise do conceito em três sentidos complementares entre si, sendo estes: i) como formação omnilateral; ii) como indissociabilidade entre educação profissional e educação básica; e iii) como a integração de conhecimentos gerais e específicos como totalidade.

O primeiro sentido, de base filosófica, expressa uma concepção de formação humana em que todas as dimensões da vida são integradas no processo formativo. A integração, nessa primeira acepção,

[...] possibilita formação omnilateral dos sujeitos, pois implica a integração das dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao respectivo modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço produtivo; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade. (RAMOS, 2007, p. 3).

Um projeto de ensino médio no sentido da formação omnilateral, como descrito acima, significaria deslocar as finalidades desse ensino, que sempre estiveram focadas no mercado de trabalho, e centrar no desenvolvimento da pessoa humana, superando a dualidade entre formação geral e formação específica na direção de uma formação unitária.

O segundo sentido, refere-se às formas de integração do ensino médio com a educação profissional, desde as possibilidades previstas na política nacional às escolhas e práticas feitas pelos sistemas de ensino e escolas. Ramos (2007, p. 12) observa que nas classes trabalhadoras, a profissionalização dos jovens é uma necessidade, nesse aspecto é um contrassenso que o ingresso na atividade econômica seja posterior à educação básica ou superior e, por conseguinte, “[...] o sistema sócio-político não pode afirmar que o ensino médio primeiro deve ‘formar

para a vida', enquanto a profissionalização fica para depois.". A formação profissional seria, nessa visão, o momento em que os jovens e adultos, estando em contato com a técnica e a tecnologia, passariam a entender o significado do trabalho como processo formativo e apropriar-se de conhecimentos que ofereçam as bases para o acesso digno à vida produtiva, que não seja meramente subordinada aos interesses do capital.

A indissociabilidade entre educação profissional e educação básica é, dentre as possíveis formas de desenvolvimento do ensino médio técnico articulado com o ensino médio previstas na Lei (integrada, concomitante e subsequente), ponto fundamental em todas elas, afirma a autora, mesmo nos cursos apenas de educação profissional, os quais podem ser reduzidos a cursos de treinamento, caso não integrem os seus conhecimentos com os fundamentos da educação básica. Assim, apesar do ensino médio integrado à educação profissional não se confundir com a formação unitária e politécnica, ele tem potencial de transformar estruturalmente a sociedade, visto que se funda em alguns pressupostos daquela formação.

No terceiro sentido exposto por Ramos (2007), a integração diz respeito à conformação dos conhecimentos gerais e específicos como totalidade curricular. Uma vez que a formação docente fundada no positivismo e no mecanicismo – que fragmenta as ciências nos seus campos específicos – estimula a classificação das diversas disciplinas em formação geral e formação específica, criou-se a separação entre ambas. Sendo assim, à formação geral se ligam disciplinas consideradas teóricas (história, geografia, língua portuguesa, artes e outras); e à formação específica, ligam-se disciplinas consideradas de cunho profissionalizante, atinentes à prática (elétrica, eletrônica, química orgânica e outras).

Segundo essa concepção, tem-se a ideia de que os conhecimentos de cunho geral são teorias e os conhecimentos específicos, por seu turno, seriam a aplicação dessas teorias, o que, para a autora, expressa a tradição positivista que naturalizou "[...] a ideia de que o professor da educação básica ministra as teorias gerais, enquanto o professor da formação técnica ministra as suas aplicações." (RAMOS, 207, p. 16). No entendimento dessa autora, contrariamente a essa fragmentação, o desenvolvimento da ciência é, a um só tempo, teórico e prático, haja vista que

[...] nenhum conhecimento específico é definido como tal se não [são] consideradas as finalidades e o contexto produtivo em que se aplicam. [...]

se ensinado exclusivamente como conceito específico, profissionalizante, sem sua vinculação com as teorias gerais do campo científico em que foi formulado, provavelmente não se conseguirá utilizá-lo em contextos distintos daquele em que foi aprendido. Neste caso, a pessoa poderá até executar corretamente procedimentos técnicos, mas não poderá ser considerado um profissional bem formado. (RAMOS, 2007, p. 17).

A situação inversa também é verdadeira, pois se tomarmos um conhecimento de formação geral separado da sua realidade concreta pouco significado lhe atribuímos, exceto referi-lo à teorias que estruturam o programa dessa formação no ensino médio. Na percepção da autora, o conhecimento teórico

[...] concretamente não representa nada se não for associado a fenômenos reais. Como teoria separada da realidade concreta torna-se abstrata, vazia. Podemos afirmar, então, que um conhecimento de formação geral só adquire sentido quando reconhecido em sua gênese a partir do real e em seu potencial produtivo. (RAMOS, 2007, p. 17).

Entender o geral e o específico sob esse ângulo é estar disposto a estudar e compreender como os fenômenos ocorrem no mundo real, dado que o conhecimento teórico-prático só adquire significado quando é associado a acontecimentos reais. Isso implica considerar o trabalho como princípio educativo e a historicidade do conhecimento, como no primeiro sentido já exposto; implica considerar, ainda, os princípios e pressupostos da interdisciplinaridade com vistas à unidade das diferentes disciplinas. Fazer a integração³⁶ de conhecimentos no currículo depende, nesse aspecto, da postura individual do professor, cada um na sua área, mas a partir de uma visão totalizante do processo de produção dessa área, em que a ação dele é pensada como professor da formação geral e profissional a um só tempo (RAMOS, 2007).

Em síntese, esses sentidos expostos contemplam os fundamentos sobre os quais se assentam a concepção de integração entre ensino médio e educação profissional, com a qual Ramos (2007, p. 25) acredita ser possível construir uma proposta que integre conhecimentos gerais e específicos no ensino médio e “[...] que contemple a formação básica e a profissional de maneira que as pessoas se tornem capazes de compreender a realidade e de produzir a vida.”.

³⁶ Ramos (2007) defende uma proposta de integração que, incorporando elementos das ideias de outros autores – a compreensão global do conhecimento e de ênfase na interdisciplinaridade para essa compreensão (Santomé, 1998); e a ideia de uma perspectiva relacional das disciplinas e cursos (Bernstein, 1981) –, avança nas finalidades da formação, que é “[...] possibilitar às pessoas compreenderem a realidade para além de sua aparência fenomênica.”. Nessa concepção, “Os conteúdos de ensino são conceitos e teorias que constituem sínteses da apropriação histórica da realidade material e social pelo homem”. (RAMOS, 2007, p. 20).

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Ciavatta (2005), Ramos (2010) e Moura (2010a), são unânimes quanto à viabilidade do ensino médio integrado ao ensino técnico, vez que a profissionalização é uma realidade que não deve ser desconsiderada. Ainda que essa proposta não se confunda com uma proposta de formação unitária e politécnica, como querem os autores, é a forma possível e necessária em meio à realidade histórica e socialmente perversa que se impõe para os que vivem do trabalho. Nesse sentido, deve ser entendida como uma travessia entre a realidade possível e a utopia.

O conceito de formação integrada, na acepção dada nessa discussão, não se reduz apenas à forma – de adição de currículos, cargas horárias. Trata-se de relacionar, no interior da organização curricular e do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, concepções e princípios que possibilitem superar a dominação dos trabalhadores pelas relações de trabalho capitalistas e formar sujeitos emancipados (RAMOS, 2010).

O desenvolvimento de experiências que levem em conta a formação plena do educando mediante um processo educacional que integra as dimensões fundamentais da vida, a saber, trabalho, conhecimento e cultura, configura-se um grande desafio sob todos os aspectos, seja no âmbito de políticas públicas, seja de organização (pedagógica e estrutural), seja de financiamento e seja de formação do quadro docente, sendo este último aspecto considerado uma fragilidade ainda em superação pelos IFs e, por interessar mais de perto a nossa pesquisa, será devidamente tratado na próxima Seção.

Assim, na Seção 4, caracterizaremos o estudo teórico no que diz respeito à formação docente promovida nas universidades e, em especial, aos saberes docentes, o qual servirá de base às análises dos dados levantados na pesquisa empírica.

4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DO TECNICISMO AOS SABERES DA PRÁTICA

Os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas [...] o que se propõe a partir desse postulado é considerar os professores como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho. (TARDIF, 2002, p. 113).

Segundo o sentido expresso na epígrafe de Tardif (2002) que inicia a Seção, entendemos que o professor (re)constrói suas práticas docentes a partir da mobilização de saberes exclusivos à profissão. De onde se depreende que há outros saberes envolvidos no processo de ensinar e aprender que não aqueles restritos à área de formação acadêmica do professor, sendo ele próprio detentor e produtor de saberes no cotidiano da sua profissão docente. Nesse sentido, o professor é o profissional que utiliza diversos saberes no exercício do seu trabalho na escola e na sala de aula.

Partindo desse entendimento, esta Seção 4 aborda as concepções e o aporte teórico adotados no estudo quanto à formação docente, os quais darão suporte à análise do *corpus*, estabelecendo uma relação entre os campos teórico e empírico da pesquisa, onde daremos especial atenção aos saberes da docência.

No âmbito da formação docente, abordaremos também sobre as universidades, instituições responsáveis pela formação inicial de professores, cujo dualismo formação geral/específica, teoria/prática representa, nos nossos dias, um dos obstáculos na concretização de uma prática formativa dialógica e emancipadora.

Sob a perspectiva adotada e pretendendo situar os saberes docentes dos professores de Língua Portuguesa atuantes nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, procuramos identificar em que se baseia a concepção dos saberes docentes. Temos, desse modo, que os estudos sobre os saberes dos docentes tiveram início nos Estados Unidos e Canadá, no final dos anos 1980, objetivando aperfeiçoar a formação dos professores da educação básica a partir da sistematização dos saberes considerados a base de conhecimento do ensino, o que Shulman (1987) denominou de *knowledge base* e definiu como “[...] o corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições de que um professor necessita para atuar efetivamente numa dada situação de ensino.” (SHULMAN, 1987 apud MIZUKAMI, 2000, p.146). Havia também no bojo dessa reforma o intuito de ultrapassar a visão da docência como sacerdócio e estabelecer a

profissionalização da profissão docente, movimento que, conforme Borges e Tardif (2001), foi iniciado e defendido nos Estados Unidos³⁷.

Essas ideias disseminaram-se para vários países e, no contexto brasileiro, Nunes (2001) afirma que a preocupação com as práticas pedagógicas do professor e os saberes que orientam o conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido surge a partir da década de 1990 e, ainda que as pesquisas educacionais brasileiras nessa área tenham seguido uma tendência internacional, assumiram características próprias no país, quer pelas abordagens teórico-metodológicas, quer pelos enfoques e tipologias adotados.

Diferente da abordagem notadamente tecnicista predominante nos estudos sobre formação docente, essa nova abordagem se propôs a valorizar a prática pedagógica e os saberes dos professores em uma perspectiva de formação que abrangesse não só o desenvolvimento acadêmico como também o pessoal, o profissional e o organizacional da profissão (NUNES, 2001). É o que também considera Nóvoa (1995, p. 19) quando afirma que:

[...] esta nova abordagem veio em oposição aos estudos anteriores que acabavam por reduzir a profissão docente a um conjunto de competências e técnicas, gerando uma crise de identidade dos professores em decorrência de uma separação entre o eu profissional e o eu pessoal.

Os estudos do trabalho docente ganham, assim, uma nova dimensão na qual o foco de interesse volta-se para a pessoa do professor e para o reconhecimento dos saberes que ele constrói na sua prática cotidiana, sendo essa mudança essencial para repensar a formação de professores. Nesse sentido, a formação do professor é um processo de autoformação em que seus conhecimentos são confrontados e reelaborados a partir da reflexão na e sobre a sua própria prática, constituindo os seus saberes; o que também é responsável pela tendência reflexiva que tem caracterizado essa formação (NUNES, 2001).

Mas, se o ofício docente é formado de saberes, e quanto à Educação Profissional e Tecnológica e, no seu interior, os cursos que integram o ensino médio à qualificação profissional? Quais seriam os saberes profissionais necessários aos professores que atuam nessa modalidade, considerando as peculiaridades da

³⁷ Os autores citam como iniciadores e defensores desse movimento, o *Holmes Group* (1986; 1990) e o *Carnie Forum* (1986), cujos partidários defendiam a constituição de um repertório de conhecimentos que os professores, em seu trabalho cotidiano, poderiam se apoiar, sendo o mesmo validado pela pesquisa e cuja ação fosse eficaz (BORGES; TARDIF, 2001).

docência numa instituição responsável pela formação e profissionalização de jovens e adultos?

Nessa perspectiva, a questão dos saberes dos docentes de LP que atuam na EPT será analisada a partir dos estudos de autores que são referências sobre o tema, na intenção de refletirmos criticamente sobre os padrões de formação inicial docente praticado nas universidades e os saberes necessários ao exercício da profissão do professor de EBTT.

Entendemos que além de corresponder às exigências e complexidade do ato de ensinar/aprender, essa formação precisa atender aos aspectos ligados a outras dimensões (humana, cultural, científica, tecnológica, profissional e outras) que vão além do processo ensino-aprendizagem e que são singulares a essa modalidade de educação, alcançando o sentido de uma formação integral, já definida na seção anterior desse estudo.

Portanto, a compreensão de formação humana aqui privilegiada é a que, opondo-se à visão tecnicista e fragmentária, promove a articulação das potencialidades de todas as dimensões do ser humano (cultural, emocional, intelectual, social, etc.), permitindo ao sujeito uma visão totalizante da realidade, na perspectiva de uma formação omnilateral (CIAVATTA; RAMOS, 2011; SAVIANI, 2005; FRIGOTTO, 2005).

Face ao exposto, na Subseção 4.1 abordaremos a dissociação entre teoria e prática, estabelecida pelas instituições formadoras dos futuros professores, apontando a *práxis* como superação dessa dicotomia. Nas Subseções 4.2 e 4.3 explanaremos sobre a docência na EPT, suas singularidades, exigências formativas e saberes mobilizados no processo ensino-aprendizagem, no caso, os específicos de Língua Portuguesa. Finalmente, na Subseção 4.4, serão discutidos os saberes que os professores utilizam no seu trabalho docente, com base nos estudos de Tardif (2000; 2002), Gauthier et al. (2006) e Pimenta (2012).

É notório que desde as Escolas Normais, passando pelas diversas configurações formativas – Institutos de Educação, Habilitação Específica para o Magistério e os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério – até os atuais cursos de Pedagogia e as Licenciaturas, as instituições formadoras de professores sofreram uma série de transformações articuladas às mudanças que se operaram não só nos sistemas de ensino – decorrentes das várias reformas na educação – e nas concepções que dizem respeito à escola, sua

organização e administração, como também no contexto político e socioeconômico interno e externo ao país (VICENTINI; LUGLI, 2009).

Nesse percurso, essas instituições foram compondo diferentes modelos de formação de professores no país, adequados ou não às necessidades formativas docentes de cada época, de sorte que o modelo que temos atualmente é questionável por não atender plenamente às exigências formativas dos professores.

Como parte dos problemas afetos à formação docente, encontramos na dicotomia formação geral/específica, teoria/prática um dos seus principais desafios e que Feldman (2009) aponta como obstáculo na concretização de uma prática pedagógica dialógica e emancipadora. Entender esse percurso e essas sutilezas inerentes à formação do professor e dos seus saberes profissionais é, a nosso ver, fundamental para o planejamento de políticas públicas e de projetos que visem à superação dos desafios que se apresentam no cotidiano da profissão docente, em especial no da EPT, no que diz respeito aos cursos técnicos de nível médio na modalidade integrada, visto que essa modalidade objetiva a formação de sujeitos para atuação na vida social e profissional.

Tendo em vista essa questão, o assunto da próxima subseção fará uma abordagem sobre a relação entre teoria e prática que caracteriza as atividades das instituições formadoras dos futuros professores, no caso específico, as universidades públicas. Iniciemos, desse modo, falando sobre a formação promovida nessas instituições.

4.1 A relação teoria e prática na formação inicial de professores no âmbito das universidades

Para Libâneo (2007), além das exigências já impostas à formação de professores, hoje as novas exigências do mundo contemporâneo, que correspondem “[...] aos avanços científicos e tecnológicos, à globalização da sociedade, à mudança de produção e suas consequências na educação [...]” (LIBÂNEO, 2007, p. 76), acrescentam novos requisitos à formação desses profissionais. Na prática, sob a perspectiva de uma educação emancipatória, essa nova realidade requer um amplo redimensionamento na educação escolar em seus mais diversos temas, dentre eles a formação profissional dos professores.

No Brasil, as reformas educacionais influenciadas pela disseminação da teoria do capital humano adequaram decisivamente a educação à perspectiva do capitalismo, segundo a qual o indivíduo seria tanto mais valorizado quanto mais investisse na sua formação, estando apto a responder às exigências do mercado (SAVIANI, 1994; MANFREDI, 2017); cria-se, assim, um contexto ideal para a racionalização da educação. Nesse sentido é que a partir da década de 1980 a formação docente foi inserida na pauta das reformas educativas que foram desencadeadas em diversos países, como bem expõe Libâneo (2007, p.83):

Praticamente todas as reformas educativas desencadeadas por volta dos anos 80 em vários países destacaram medidas relacionadas com a formação e profissionalização dos professores para atendimento de novas exigências geradas pela reorganização da produção e da mundialização da economia.

A crítica recaía, sobretudo, no modelo pedagógico predominantemente positivista pelo qual a educação orientava-se e na formação docente voltada para o domínio de métodos e técnicas de ensino, os quais marcaram uma tendência pedagógica denominada tecnicismo.

Desse modo e especificamente sobre as práticas de formação de professores, dentre essas medidas citadas acima pelo autor está a questão da necessária substituição do professor técnico pelo professor reflexivo³⁸, cujo conceito se assenta na capacidade do professor refletir, de modo consciente e ativo, a sua própria atuação, podendo problematizar a realidade em questão com vistas à melhoria das práticas de ensino, o que implica uma ação intencional e reflexiva por parte do professor sobre o seu trabalho (LIBÂNEO, 2007).

Sobre a questão do professor reflexivo, Nóvoa (2013) reconhece que desde os anos 1980, as novas concepções difundidas a partir dessa ideia operaram mudanças nas políticas e nas práticas de formação dos professores, todavia constata que hoje muito pouco dessa revolução teórica se reverteu em mudanças nas práticas do professor. E é nesse aspecto que o autor faz algumas proposições para enfrentar os problemas da formação desses profissionais, dentre elas e a primeira, propõe que a formação de professores seja feita a partir de dentro da

³⁸ O conceito de “professor reflexivo” baseia-se no conceito de “profissional reflexivo” proposto por Donald Schön que, apoiado nos estudos realizados por John Dewey, defende um ensino centrado na atividade prática (conhecer-na-ação e refletir-na-ação), portanto uma epistemologia da prática em oposição ao modelo da racionalidade técnica (SCHÖN, 2000).

profissão, em que os próprios professores possam ter um espaço de destaque na formação de outros professores, à semelhança do que ocorre em outras profissões.

Retornando a Libâneo (2007), encontramos a afirmativa de que vários estudos têm criticado a formação do professor, seja ela inicial ou continuada, pela rigidez do currículo e da metodologia dos cursos de formação e pela distância da prática. De acordo com esse autor, se se deseja que o professor desenvolva uma prática comprometida com uma formação de qualidade para os alunos, é necessário que esse profissional também tenha uma formação com essa característica.

Assim, sem esquecer os diversos espaços formadores, havemos de considerar que as universidades, como instituições públicas de ensino superior, responsáveis pela formação dos futuros professores, desempenham um papel insubstituível, “[...] pois permitem formar profissionais reflexivos com capacidade de concepção e contextualização, pois fazem um investimento constitutivo na produção de conhecimento e na análise crítica da realidade e da sociedade”, afirma Formosinho (2009, p. 89).

Entretanto, Dourado (2011) expõe uma situação que contraria essa finalidade ao considerar que a reforma da educação superior no Brasil, particularmente das universidades públicas federais, iniciada na década de 1990³⁹, concretiza a lógica privatista desse nível de educação, que se fundamenta na minimização da participação do Estado nas políticas públicas destinadas ao mesmo.

Especialmente após 1995, o contexto do ensino superior passa a ser alvo de inúmeras regulamentações advindas, centralmente, do poder público federal, responsáveis por uma série de transformações nas Instituições de Ensino Superior (IES), nas quais estão inseridas as universidades públicas federais, dentre elas a alteração da lógica e das dinâmicas organizativas. Para o autor,

Na prática, as políticas governamentais para o setor, ao segmentarem a educação superior por meio do estímulo à expansão das IES e matrículas, têm contribuído para a hegemonia de IES tipicamente de ensino. Isto coloca em questão as IES, no tocante ao seu papel, identidade, processos de gestão, prioridades institucionais. E, ao naturalizar o processo de diferenciação que as caracteriza, contribuem para um novo *ethos* institucional, resultando em novas formas de adequação dessas IES ao mercado [...]. (DOURADO, 2011, p. 58).

³⁹ Durante o governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), sendo extensivo aos seus dois mandatos, compreendidos no período de 1995-2002.

Nesse sentido, a universidade passa a guiar-se pela lógica do modo de produção capitalista, assumindo um modelo organizacional caracterizado pelo perfil mais operacional e pragmático, visando mais flexibilidade, agilidade e produtividade, por isso, cada vez mais distante da concepção de instituição social. Essa visão organizacional de universidade produziu uma espécie de universidade operacional e, na concepção de Dourado, Catani e Oliveira (2004, p. 6), essa

[...] lógica reformadora (contábil e reprodutivista), pautada na busca constante na eficiência administrativa e de produtividade, vem alterando a configuração institucional existente e o *modus operandi* do trabalho acadêmico, ampliando a subordinação da gestão e da produção da universidade.

A universidade, assim entendida, deixa de lado a formação e a pesquisa para centrar-se no ensino, perdendo de vista seu objetivo mais amplo, qual seja o de construir um saber comprometido com a reflexão crítica, com a descoberta e com o questionamento das estruturas sociais e políticas, papel das universidades que Formosinho (2009), como mencionamos, define como insubstituível; ou seja, a universidade afasta-se da sua finalidade e a sua atuação passa a ser determinada pelas exigências de mercado estabelecidas pelos financiadores.

Tal explicação parece condizer com o que se observa com a formação promovida atualmente, sobretudo nas licenciaturas, nas quais o aspecto pedagógico da atividade do professor é, geralmente, posto em segundo plano.

Ainda referindo-se à formação inicial de professores, Formosinho (2009)⁴⁰ critica que a mudança dessa formação para nível superior e, portanto, a cargo das universidades (universitarização) foi, antes, um processo de academização, que transformou essa formação em uma atividade teórica desligada das práticas de sala de aula.

O autor acrescenta que a academização submete a formação profissional à lógica do ensino superior e, desse modo, a uma estrutura com características próprias e tradicionalmente voltadas ao conhecimento teórico. Este, por sua vez, apresenta-se em disciplinas isoladas e cada vez mais especializado gerando um projeto de formação unidimensional que não se articula com o contexto plural de atuação do professor. Sobre o processo de academização, o autor esclarece que:

⁴⁰ Apesar de seus estudos serem abordados nos países europeus, o autor destaca que se aplicam a vários outros contextos e, nesse sentido, à realidade brasileira.

[...] as instituições de ensino superior tendem a apresentar uma visão reducionista da docência como uma atividade quase exclusivamente intelectual, através do currículo de conteúdos, do currículo de processos e das próprias práticas institucionais (FORMOSINHO, 2009, p. 91).

Embora não nos posicionemos contrários à mudança da formação do professor para nível superior, consideramos que essa realidade, no entanto, tem promovido o isolamento da academia sobre suas próprias preocupações e não na preocupação com o preparo profissional dos futuros professores, o que implica em uma visão reducionista da docência como uma atividade meramente intelectual.

Sobre esse aspecto, Libâneo (2007) pontua que a atividade dos professores tem como ponto-chave a relação teoria-prática, por isso um currículo de formação deve enfatizar a prática como exercício formativo do futuro professor, sendo um dos aspectos centrais na sua formação. O autor acrescenta que, diferentemente do que ocorre nos cursos de licenciatura, cujo futuro professor só tem contato com a realidade escolar após a formação teórica, essa aproximação dos conteúdos disciplinares com as situações práticas deve ocorrer o quanto antes, no decorrer do curso.

Entendendo que essa ruptura entre a atividade teórica e a atividade prática configura-se um entrave na concretização de uma formação de professores que seja interligada ao ambiente da prática pedagógica, defendemos a indissociação entre ambas ou, dito de outra forma, a *práxis* como meio para superar essa dicotomia.

Analisando as discussões presentes nos debates sobre formação de professores nas duas últimas décadas no país, Lelis (2001) situa a falta de articulação entre teoria e prática como um dos problemas crônicos enfrentados pelas instituições formadoras.

Com a intenção de certificar essa constatação, a autora cita o estudo⁴¹ que realizou sobre a relação teoria e prática no trabalho de formação de especialistas e professores, no qual foi identificado que nos currículos dos cursos essa relação se dá a partir de uma concepção positivista e, portanto, dicotômica. Nesse sentido, apoiada na filosofia da *práxis* elaborada por Vazquez (1977), a autora propõe no referido estudo a união teoria-prática.

⁴¹ Estudo realizado por Lelis e Candau (1983), no qual as autoras trabalham a relação teoria e prática a partir das práticas de formação de especialistas e professores (docente/educador), visando identificar as concepções que definem aquela relação. As autoras concluem que existe uma relação dicotômica entre teoria e prática, conferida por uma concepção positivista, muito presente nos currículos dos cursos, e recorrem à filosofia da *práxis* (Vazquez, 1977) para superar essa divisão, dando um sentido de unidade a essa relação.

Em relação a essa questão, Nóvoa (1999) reconhece que a formação de professores tem se caracterizado ora por modelos acadêmicos, ora por modelos práticos, e defende a adoção de modelos profissionais, apoiados em soluções que envolvam, conjuntamente, as instituições de ensino superior e as escolas. Tal modelo implica, dentre outros mecanismos, a redefinição do perfil profissional dos professores e da valorização da escola (espaço da prática) e da reflexão sobre a prática, além dos estudos sobre a teoria reflexiva da profissão docente, pois insere a *práxis* como produtora da consciência crítica.

O sentido de *práxis* aqui entendido é, portanto, o inspirado no pensamento marxista para o qual a *práxis* refere-se “[...] à atividade livre, universal, criativa e auto criativa, por meio da qual o homem cria (faz, produz), e transforma (conforma) seu mundo humano e histórico e a si mesmo; atividade específica ao homem, que o torna basicamente diferente de todos os outros seres.” (BOTTOMORE, 1997, p. 460).

Vazquez (1977), que sustenta no marxismo sua filosofia da *práxis*, considera que sob a concepção de atividade social transformadora, embora toda *práxis* seja uma atividade, nem toda atividade é *práxis*; o mesmo princípio também se aplica à atividade teórica, ou seja, nem toda teoria é *práxis*. Dessa lógica se depreende que a *práxis*, assim entendida, não se reduz ao praticismo ou à teorização somente, porquanto essa compreensão se refere a uma atividade em que teoria e prática se relacionam de forma indissociável. Segundo o autor:

A teoria em si não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isto tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. [...] uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação (VAZQUEZ, 1977, p. 206).

A compreensão do mundo a partir da reflexão teórica é, portanto, indispensável para a prática transformadora (*práxis*), que, por sua vez, só é possível na unidade teórico-prática; concebidas separadamente, teoria e prática, não se bastam a si mesmas.

Tendo explicado esses conceitos, ratificamos que a visão de prática pedagógica e de formação que fundamenta esse estudo está centrada, pois, na *práxis*, que superando o fragmentarismo e a alienação possibilita a formação do

homem omnilateral. A *práxis*, assim entendida, confere ao ato educativo a possibilidade de contribuir para a transformação social, e a educação, nesse aspecto, é compreendida como um processo de trabalho (trabalho educativo), como atividade humana.

É, pois, com base em uma perspectiva de formação docente centrada na *práxis* que a subseção 4.2 tratará sobre a formação inicial do professor que atua na EPT, particularmente nos cursos técnicos integrados ao ensino médio.

4.2 A formação de professores para a EPTNM: exigências de uma modalidade de ensino

Abordada a fragmentação entre a teoria e a prática no interior das instituições formadoras de futuros professores e sobre a qual nos posicionamos favoráveis a uma formação fundada na *práxis*, chegamos à questão da formação docente para atuar no ensino integrado de nível médio, que se constitui uma das modalidades da EPT.

Consideramos que a formação inicial, inserida em um contexto mais amplo da formação docente, exerce uma importante participação no desenvolvimento formativo para o exercício da profissão, visto que não se trata do mero cumprimento legal da formação profissional do ofício de professor; trata-se de oferecer as condições para o desenvolvimento desse ofício de modo a atender às demandas educativas da sociedade, conforme o exposto por Pimenta (2012, p. 18-19):

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano.

Embora haja o reconhecimento cada vez maior da necessidade de uma sólida formação do professor que o capacite a responder satisfatoriamente às novas demandas que lhe são colocadas, observamos que na estrutura das licenciaturas prevalece, sobre a formação pedagógica, a formação voltada para a área disciplinar específica. Uma estrutura que é favorecida pelo modelo “3 + 1”⁴², praticado na

⁴² Modelo de formação em cujas bases se organizaram os cursos, inicialmente, de bacharelado e, posteriormente de licenciatura e pedagogia, que correspondia a três anos de formação para as disciplinas específicas e um ano para a formação didática. Por isso, ficou conhecido no período de

formação de professores a partir de 1939, e responsável pela fragmentação curricular dos cursos de formação docente, pois não possibilita a relação entre teoria e prática (GATTI, 2010).

Considerando as falas de Pimenta (2012) e Gatti (2010) no contexto específico da formação docente para atuação na EPT, é compreensível que o professor ingresse na profissão sem o devido preparo para lidar com a realidade desses cursos, uma vez que dificilmente a formação inicial das licenciaturas (e bacharelados) capacita para os desafios com os quais os professores se deparam no cotidiano escolar, que são próprios da modalidade em que trabalham.

Acrescentam-se aos dilemas inerentes à modalidade de ensino integrado outros fatores que, embora lhe sendo externos, são igualmente desafiadores. É o caso, por exemplo, das reconfigurações no cenário mundial ditadas pelos avanços tecnológicos, pelas novas relações do trabalho e da produção que influenciam transformações na educação em geral e, em especial, no processo de formação de professores, que passa a demandar um novo perfil (FELDMAN, 2009). Além, é claro, das disputas de interesses que sempre influenciaram o destino da educação no país e, por conseguinte, as políticas e os rumos da formação de professores.

Atendo-nos a esse último aspecto, é certo que as reformas educativas, sobretudo nas décadas de 1980 e 1990, decorrentes de acordos firmados entre o MEC e os organismos internacionais, influenciaram decisivamente os documentos legais da educação brasileira, que passaram a atender às definições decorrentes desses acordos, como aponta Ramos (2002) ao referir-se à educação profissional, denunciando o claro envolvimento externo nas decisões da educação no país:

[...] organismos internacionais tais como o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento e a Organização Internacional do Trabalho, cujas interferências na educação brasileira têm indicadores históricos, vinham apontando o ensino técnico como ineficiente, ineficaz e custoso em relação às suas finalidades. (RAMOS, 2002, p. 403).

A política educacional estabelecida pela Lei 9.394/1996, como resultado mais efetivo dessa influência externa, “[...] redireciona o paradigma da educação e da escola no Brasil, enfatizando o trinômio produtividade, eficiência e qualidade total” (DOURADO, 2001, p. 50). Com isso, o novo paradigma de educação pretende

1939 a 1971 como “esquema 3 + 1”. Essa mesma estrutura foi a que permaneceu, mesmo com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, em 2002 (SAVIANI, 2009; GATTI, 2010).

afastar-se da visão tecnicista para contemplar o preparo do educando não só para a aprendizagem do ofício, mas para a vida, aí incluído o exercício da profissão, como expressa o art. 2.º da Lei:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996, art. 2.º).

Essa mudança demandou das instituições de ensino novas estratégias diferentes do que as que vinham sendo empregadas até o momento. A reforma curricular feita a partir desse período pelo MEC definiu que as práticas de ensino deveriam privilegiar o aprender em detrimento do ensinar, inserindo a concepção da aprendizagem por competência como meio pelo qual o sujeito constrói as habilidades necessárias para viver na sociedade contemporânea (BRASIL, 2000a). O mesmo princípio foi seguido em relação à educação profissional de nível médio técnico, inserta nesse contexto maior da reforma, que passa a se guiar por um novo paradigma de ensino.

Porém, quando os documentos oficiais assumem que a formação humana supõe o desenvolvimento de capacidades para o indivíduo adaptar-se ao modelo contemporâneo de organização do trabalho, esse indivíduo é reduzido a um mero objeto do capital moderno. A exemplo do que entendem Ramos (2001) e Kuenzer (2002), na educação em geral e na educação profissional em particular, o funcionalismo a que se reduz as competências contribui para a formação de profissionais direcionados a funções restritas, integrados e adaptados aos processos produtivos,

A figura 10, a seguir, identifica os principais pontos da mudança de paradigma que está no centro da reforma da educação, especificamente da educação profissional, cuja ênfase desloca-se dos conteúdos a serem ensinados para as competências a serem aprendidas.

Figura 10: Quadro da mudança de paradigma da reforma da educação na década de 1990.

Paradigma em superação	Paradigma em implantação
Foco nos CONTEÚDOS a serem ensinados.	Foco nas COMPETÊNCIAS a serem desenvolvidas / nos SABERES (saber, saber fazer e saber ser) a serem construídos.
Currículo como fim, como conjunto regulamentado de disciplinas.	Currículo como conjunto integrado e articulado de situações-meio, pedagogicamente concebidas e organizadas para promover aprendizagens profissionais significativas.
Alvo do controle oficial: cumprimento do Currículo.	Alvo do controle oficial: geração das Competências Profissionais Gerais.

Fonte: Adaptado pela pesquisadora (2017), a partir dos Referenciais Curriculares Nacionais para EPTNM: Introdução, 2000, p. 11.⁴³

Em meio a esse contexto de mudança, segundo Machado (2008), a LDB 9.394/1996 fez referências gerais sobre a formação docente, somente sendo tratada com mais atenção no Decreto n.º 2.208/97, que regulamentou a educação profissional em que o artigo 9.º

[...] previa que as disciplinas do ensino técnico poderiam ser ministradas não apenas por professores, mas por instrutores e monitores. [...] Prevvia que estes deveriam ser selecionados, principalmente, pela experiência profissional, que a preparação para o magistério não precisaria ser prévia, pois poderia se dar em serviço e manteve a admissão de programas especiais de formação pedagógica. Apesar disso, cursos regulares de licenciatura foram também citados, mas sem quaisquer outras referências mais concretas. (BRASIL, 1997, art. 9.º).

Nota-se, porém, que ainda que tardia essa regulamentação demonstrou pouca preocupação com a formação do professor ao permitir a atuação de profissionais no ensino técnico mediante notório saber, realidade que se repete com a Lei n.º 13.15/2017 (Reforma do Ensino Médio). Nesse sentido, há de se concordar com Brzezinski (2002), quando esta afirma que a própria legislação do país estimula o aviltamento do magistério e cita como exemplo a desvalorização da formação do professor do ensino fundamental e da formação do professor licenciado para as disciplinas do 1.º e 2.º graus e do pedagogo, estimuladas pela implementação das Leis n.º 5.692/71⁴⁴ e n.º 5.540/68⁴⁵, respectivamente.

⁴³ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/introduc.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2017.

⁴⁴ Lei que fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1.º e 2.º graus, criada a partir de um projeto elaborado por um grupo de trabalho, instituído em junho de 1970 pelo Cel. Jarbas Passarinho, então ministro da Educação.

A edição do Decreto n.º 5.154/2004 trouxe mudanças aos parâmetros de formação do estudante. A educação profissional, inicialmente atrelada a uma política assistencialista destinada às classes desprovidas, passou a configurar o meio de acesso de jovens e adultos aos conhecimentos científicos, tecnológicos, culturais, necessários não só à atuação no mundo do trabalho, mas à plena participação na sociedade como sujeitos capazes de transformar seu espaço social (BRASIL, 2004).

A mesma mudança, contudo, não foi percebida na concepção de formação do professor para a educação profissional, que continuou subordinada às orientações e princípios norteadores da formação de professores da educação básica, conforme observado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores⁴⁵ nesse nível de ensino, ainda que não seja mencionada explicitamente. Todavia, pela estrutura da LDB 9.394/1996 a educação profissional não faz parte do ensino médio, o que pressupõe que a formação dos seus professores deveria ser equacionada a partir da especificidade desse tipo de ensino, assim como se identificou ao longo de sua história.

A falta de clareza somada à indiferença dos órgãos governamentais e à ausência de políticas públicas nesse campo mantém indefinida a questão da formação de professores para atuarem na EPT. Em 2015, o MEC, por intermédio do Conselho Nacional de Educação (CNE), editou a Resolução n.º 2, de 1.º de julho, mudando as DCNs para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (BRASIL, 2015). Nessa Resolução, a Educação Profissional e Tecnológica é contemplada explicitamente como uma das modalidades da Educação Básica:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, **Educação Profissional e Tecnológica**, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola) [...]. (BRASIL, 2015, art. 2.º, grifo nosso).

⁴⁵ Mais conhecida como Lei da reforma do ensino superior, a Lei nº 5.540/1968 fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.

⁴⁶ Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Por ora, tendo sido prorrogado o seu prazo de implantação nos cursos em funcionamento (que era de dois anos) nas IES, a situação atual da Resolução citada ainda é de debate nessas instituições, como tivemos conhecimento por fontes não oficiais, portanto ainda em fase de implantação. Assim, é prematura qualquer previsão de mudança acerca da formação de professores da EPT.

Enquanto isso, a carência de profissionais qualificados para atuação nessa modalidade de ensino vem se constituindo uma equação difícil de ser resolvida, pois é essencial ao docente que atua na EPT possuir uma formação específica que o habilite a compreender as relações entre educação e trabalho, além dos mecanismos inerentes à EPT como um todo, aí incluídas as inovações científicas e tecnológicas; e em particular, compreender os conhecimentos inerentes à área do curso que irá atuar, relacionando as disciplinas e a formação profissional específica a fim de minimizar a fragmentação do currículo (MACHADO, 2008).

Além do mais, a Lei n.º 12.772/2012, que dispõe sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério de EBTT e sobre o Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal, no artigo 2.º, § 2.º, prevê que o professor da Educação profissional da carreira EBTT poderá atuar tanto em nível médio, superior ou programas voltados para a Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) (BRASIL, 2012b). Na prática, isso significa que o professor da educação profissional poderá atuar em qualquer modalidade de ensino da educação profissional, seja no ensino técnico subsequente e integrado ao ensino médio, Proeja ou até mesmo no nível superior, conforme a necessidade da instituição a qual pertença. Ressalta-se, no entanto, que cada modalidade de ensino na educação profissional tem suas especificidades, logo, demandam diferentes perfis profissionais, mas essas diferenças são uniformizadas na Lei ao prever uma atuação docente multifuncional.

Outra realidade recorrente na EPT, especialmente na educação técnica de nível médio, remete a duas questões aparentemente distintas, entretanto convergentes quanto à sua origem: a formação inicial. Uma das questões diz respeito aos professores com formação específica (bacharelado e tecnólogo), que atuam nas disciplinas técnicas dos cursos e que, por não terem formação pedagógica, encontram dificuldade em realizar atividades típicas da organização didático-pedagógica, como, por exemplo, saber fazer a transposição didática do conteúdo.

A outra questão, e que nos interessa em especial, refere-se aos professores licenciados, ministrantes das disciplinas da formação geral (História, Geografia, Língua Portuguesa, etc.), pela dificuldade que eles têm de relacionar os conhecimentos da sua área de formação à qualificação profissional dos cursos, uma vez que as universidades preparam/formam para a atuação no ensino médio apenas.

As situações citadas afetam diretamente a eficiência do ensino e da aprendizagem dos estudantes, refletindo-se muitas vezes no baixo rendimento escolar, haja vista que nem todos os professores possuem estratégias para driblar sozinho esse impasse e as iniciativas de formação, quando existem, são poucas e insipientes constituídas, geralmente, por programas especiais ou cursos de formação aligeirados que não atendem a todas as demandas.

Superado o modelo de cursos artesanais, o perfil exigido atualmente dos professores da educação profissional é muito mais complexo se comparado ao que se tinha anteriormente, a exemplo do que observa Machado (2008), e a formação figura como essencial para essa nova demanda, exigindo para a sua concretização políticas governamentais eficazes e contínuas.

Trazendo esse cenário para a prática docente de Língua Portuguesa, a questão se torna muito mais complexa porque essa disciplina refere-se a um conhecimento que perpassa todos os demais saberes, portanto essencial na formação do estudante como profissional e como pessoa humana.

É sobre esse assunto que passaremos a explorar na sequência, quando discutiremos sobre o desafio do professor de LP em lidar com uma realidade de ensino que integra formação geral e formação técnica no mesmo curso, configurando a modalidade do ensino integrado, e para a qual o professor nem sempre recebe formação adequada para subsidiar sua prática.

4.3 A docência da Língua Portuguesa e o desafio de uma concepção de ensino integrado

A separação entre a formação geral e a formação específica na educação foi um assunto recorrente nas discussões apresentadas até aqui.

Designamos formação geral o conhecimento de caráter teórico atribuído às disciplinas que os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio denominam

de Base Nacional Comum Curricular⁴⁷, enquanto a formação específica refere-se às áreas do conhecimento voltadas para a qualificação profissional.

No caso da Língua Portuguesa, esta se caracteriza uma disciplina de formação geral e, portanto, inserida na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, integrando a área de conhecimento linguagens e suas tecnologias (BRASIL, 1996, alterada pela Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017).

Na educação profissional e tecnológica, no que tange aos cursos técnicos de nível médio integrados ao ensino médio, dentre os princípios norteadores constantes nas suas DCNs está contemplada a “[...] relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante;” (BRASIL, 2012a, art. 6.º).

Sobre a formação no Ensino Médio, contemplada nessa integração, a proposta curricular para esse nível de ensino fundamenta-se na formação geral, esta pautada no desenvolvimento de disposições e atitudes, tais como pesquisar, buscar, analisar e selecionar informações, aprender, criar, formular, “[...] de forma que o aluno possa participar do mundo social, incluindo-se aí a cidadania, o trabalho e a continuidade dos estudos.” (BRASIL, 2000b, p. 5). Portanto, são finalidades dessa etapa, conforme o art. 35 da LDB 9.394/96: a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental; a preparação básica para o trabalho e a cidadania; o aprimoramento do educando como pessoa humana; a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos (BRASIL, 1996). Nesse sentido, em relação à Lei n.º 5.692/1971, a LDB 9.394/1996 dá um novo sentido para o ensino médio, visto que naquela o 2.º grau desempenhava uma dupla função, qual seja, a de preparar para o prosseguimento dos estudos e habilitar para o exercício de uma profissão técnica.

A partir de fevereiro de 2017, porém, foi sancionada a Lei n.º 13.415/2017, Lei da Reforma do Ensino Médio, cuja implantação depende ainda da elaboração da BNCC. Embora as finalidades do EM tenham permanecido na Reforma, esta, nitidamente, retoma a fragmentação curricular e a separação entre a educação para os trabalhadores e a educação para as elites ao prever um currículo de EM composto de duas partes: uma formação geral, dada pelos componentes

⁴⁷ Pela Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, as áreas de conhecimento que formam a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio passaram a ser: I - linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; e IV – ciências humanas e sociais aplicadas (BRASIL, 2017, art. 26).

curriculares da Base Nacional Comum (com carga horária que não poderá ser superior a 1.800 horas do total da carga horária do ensino médio), e por itinerários formativos, dentre os quais estão contemplados a formação técnica e profissional. A composição de itinerários formativos integrados é prevista nessa nova Lei, mas como uma possibilidade cuja decisão fica a critério de cada sistema de ensino (BRASIL, 2017).

Em relação à Língua Portuguesa, cujo ensino é obrigatório nos três anos de formação do EM, ao final dessa etapa, espera-se que o aluno seja capaz de:

Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social;
Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando texto/contexto, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de idéias [sic] e escolhas);
Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal;
Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade. (BRASIL, 2000b, p. 20-22).

Para a construção dessas capacidades esperadas para os egressos do EM, os PCNEM contemplam a disciplina Língua Portuguesa sob a perspectiva inter e transdisciplinar, entendendo que o estudo da língua materna no ambiente escolar seja, antes, uma reflexão sobre o uso da língua como um construto social; ou seja, apontam para um conhecimento linguístico amplo no qual a comunicação⁴⁸, em suas múltiplas expressões, é a base das ações no processo de ensino/aprendizagem.

Entender a língua como forma de interação é reconhecê-la como o lugar onde se dão as relações sociais, em que os indivíduos interagem com outros usuários da língua, constituindo-se como sujeitos/locutores/interlocutores; é, portanto, proporcionar ao falante a possibilidade de ampliação do uso efetivo da língua, constituindo-o dono do seu próprio discurso. É com esse entendimento que Soares (2001) afirma:

A língua, tanto a oral como a escrita, é reconhecida como 'enunciação', como 'discurso', isto é, como forma de interlocução ('inter-locação'), em que

⁴⁸ “[...] entendida como um processo de construção de significados em que o sujeito interage socialmente, usando a língua como instrumento que o define como pessoa entre pessoas. A língua compreendida como linguagem que constrói e ‘desconstrói’ significados sociais.” (BRASIL, 2000b, p. 17).

quem fala ou escreve é um sujeito que, em determinada situação pragmática, interage com um interlocutor, também ele sujeito, e o faz levado por um objetivo, um desejo, uma necessidade de interação ('inter-ação'). A aprendizagem do uso da escrita, na escola, torna-se, pois, a aprendizagem de ser sujeito capaz de assumir a sua palavra na interação com interlocutores que reconhece e com quem deseja interagir, para atingir objetivo de satisfazer desejos e necessidades de comunicação. (SOARES, 2001, p. 61-2).

Admitindo a língua como linguagem, isto é, “lugar de constituição de relações sociais”, e com o reconhecimento de que o objetivo geral de Língua Portuguesa é desenvolver no aluno competência discursiva e textual, as atividades de linguagem devem ser inseridas em situações linguisticamente significativas, visto que aprender/ensinar uma língua pressupõe participar de situações concretas de comunicação, semelhantes àquelas que caracterizam a escrita fora da escola (GERALDI, 1997, p.41).

Nesse sentido, a linguagem verbal, dentre as diversas expressões linguísticas, deverá ser o material de reflexão no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, sendo o texto e a sua função comunicativa as unidades básicas para a ação didática, pois essa concepção prioriza a natureza social e interativa da língua/linguagem, contrapondo-se às concepções tradicionais, que a desvinculam do uso social; logo, será privilegiado o caráter sociointeracionista da linguagem verbal (BRASIL, 2000b). O trabalho do professor, em uma prática desse tipo:

[...] centra-se no objetivo de desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, incentivando a verbalização da mesma e o domínio de outras utilizadas em diferentes esferas sociais. [...] O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos e a literatura integra-se à área de leitura. (BRASIL, 2000b, p. 18).

A proposta dos gêneros discursivos de Bakhtin (1997), nesse entendimento, responde adequadamente a essa abordagem de ensino da Língua Portuguesa, uma vez que a entende como discurso, estando vinculada a seus falantes e a seus atos, às esferas sociais e aos princípios ideológicos que a orientam, havendo tantos discursos quanto forem os seus usos sociais.

Essa concepção é, portanto:

[...] indispensável para qualquer estudo, seja qual for a sua orientação específica. Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo lingüístico [sic.] leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida. A língua

penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua. (BAKHTIN, 1997, p. 283).

É, pois, na formação discursiva do sujeito que se reconhece a sua identidade, a sua visão de mundo. “Com, pela e na linguagem as sociedades se constroem e se destroem. É com a língua que as significações da vida assumem formas de poesia ou da fala cotidiana nossa de cada dia.” (BRASIL, 2000b, p. 19). Por isso, é fundamental ao estudante de LP conhecer o maior número possível de gêneros discursivos, tanto os que circulam socialmente quanto os de uso mais pedagógico, a fim de que esses sujeitos ampliem a competência linguístico-discursiva como usuários proficientes, sabendo o que está dito, o que dizer e como deve ser dito em cada texto, adquirindo maior compreensão da realidade e a consequente participação social.

A despeito da disciplina Língua Portuguesa não figurar no núcleo profissionalizante da educação profissional técnica, ela é, nesse sentido, uma exigência para a formação integral do estudante desse nível de ensino tão importante quanto o conhecimento da área técnica específica e cada vez mais determinante para o êxito profissional desse sujeito, sob o risco de se promover a este uma formação limitada.

Na proposta de ensino integrado, as mesmas finalidades dessa disciplina no EM devem ser contempladas, porém com o desafio de que os conhecimentos de linguagem sejam articulados com os conhecimentos da qualificação profissional, para que, assim, as finalidades do ensino integrado sejam alcançadas, segundo as particularidades da área profissionalizante de cada curso.

Sendo assim, as competências e as habilidades na área de conhecimento linguagens e suas tecnologias, ligada à formação geral e na qual a Língua Portuguesa insere-se, “[...] **deverão permear o currículo dos cursos técnicos de nível médio, de acordo com as especificidades dos mesmos** como elementos essenciais para a formação e o desenvolvimento profissional do cidadão;” (BRASIL, 2012a, art. 12, inciso 3º, grifo nosso).

Faremos aqui um parêntese para comentarmos brevemente sobre a abordagem por competência, inserida nos documentos oficiais da educação brasileira nas reformas realizadas na década de 1990, especialmente com a promulgação da LDB 9.394/1996. Julgamos importante mencionar que o ensino por

competência é duramente criticado por vários autores, especialmente por aqueles estudiosos da área do trabalho e educação (Saviani, Frigotto, Ramos, Ciavatta, Moura e outros), pois o sentido que lhe foi atribuído seria uma forma de adequar a educação e, particularmente a educação profissionalizante, às perspectivas do capital e do mercado, portanto ideologizante (RAMOS, 2002).

Ciavatta e Ramos (2011), referindo-se a esse aspecto, entendem que o ideário trazido pela Lei 9.394/1996 – de preparação para a vida em vez de preparação para o trabalho – reforçou o que as autoras denominam de falsa dicotomia, que se justifica somente pela herança de uma sociedade escravocrata. Nessa perspectiva, formar para a vida, no caso da educação profissional, seria o mesmo que desenvolver competências genéricas e flexíveis como forma de adaptação do trabalhador às mudanças do mundo contemporâneo. Assim, constata-se em tom de crítica que:

Por mais que se tenha argumentado sobre a necessidade do desenvolvimento de competências flexíveis, essa prescrição não escapou a uma abordagem condutivista do comportamento humano e funcionalista de sociedade, reproduzindo-se os objetivos operacionais do ensino coerentes com os padrões taylorista-fordistas de produção. (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 30).

Aprofundando a discussão, as autoras citam outra consequência da reforma para a educação profissional, qual seja a de reafirmá-la como ensino destinado à classe trabalhadora e, nesse caso, a pedagogia das competências funcionou como forma de adaptação do trabalhador às condições de trabalho, este entendido como meramente operacional. E concluem afirmando que a função formativa dos projetos de ensino médio e de educação profissional nunca esteve voltada para os sujeitos e sim vinculada à visão economicista de educação.

Defendendo integração como uma forma de possibilitar a compreensão dos fenômenos para além da sua aparência, Ramos (2012, p. 115) compreende que “Os conteúdos de ensino são conceitos e teorias que constituem sínteses da apropriação histórica da realidade material e social pelo homem.”, e, desse modo, a pedagogia das competências, por se fundamentar no pressuposto de que os conteúdos são recursos para o desenvolvimento de capacidades, não conseguirá converter o currículo em um ensino integral.

Retomando a questão da integração curricular, quanto ao sentido implicado no art. 12 das DCNs, equivale afirmar que os currículos integrados devem relacionar

os conhecimentos das disciplinas da base nacional comum – dentre elas a Língua Portuguesa – com os conhecimentos da qualificação profissional, cumprindo o desafio de equacionar em um único currículo a formação da educação básica e a formação técnica especializada que, tradicionalmente, foram vistas como conteúdos diferentes. Sobre esse aspecto, é elucidativa a afirmação de Machado (2010), quando declara:

Em quaisquer circunstâncias em que se vise construir currículos integrados, para que haja a possibilidade de êxito, o percurso formativo precisa ser trabalhado como um processo desenvolvido em comum, mediante aproximações sucessivas cada vez mais amplas, que concorram para que cada ação didática se torne parte de um conjunto organizado e articulado. (MACHADO, 2010, p. 81).

Em face disso, a autora faz algumas propostas de ações didáticas integradas que, embora sejam todas muito apropriadas à discussão que fazemos, contemplaremos parte delas como meio de explicitar possibilidades de enfrentamento do desafio da organização curricular integrada.

A primeira proposta, “Revisar falsas polarizações e oposições”, é considerada pela autora como um convite aos professores de ambos os ensinos: médio e técnico de nível médio que optarem pela integração, para questionarem ideias e conceitos já estabelecidos nas práticas educacionais, a exemplo da afirmação de que os conteúdos gerais não são profissionalizantes; vimos que essa verdade não se sustenta, pois a realidade é totalizante, logo, os conhecimentos produzidos a partir dela também o são. Assim, um ponto de partida para uma visão de totalidade do currículo seria integrar as finalidades e objetivos da escola à prática pedagógica.

Na segunda proposta, “Estabelecer consensos sobre alguns pontos de partida fundamentais”, Machado (2010) defende que os professores das duas áreas de formação possam estabelecer consensualmente pontos fundamentais de onde deve partir uma prática integrada, como definir que ser humano e que profissional se deseja formar, além de determinar quais as estratégias mais adequadas para se chegar a esse fim, considerando, dentre outros, o planejamento, o controle e a orientação do processo didático e da atuação docente; é preciso romper com a fragmentação dos conteúdos, buscando inter-relações entre os mesmos a partir de uma concepção metodológica global. Identificar as diferenças e construir sínteses superadoras perpassa, assim, pela necessária ampliação das possibilidades dialógicas no trabalho educacional.

Outra proposta de trabalho nessa direção seria “Aproveitar as oportunidades que se abrem”, referindo-se aos professores que já têm experiência no ensino médio como também àqueles atuantes no ensino técnico, em que ambos podem compartilhar conhecimentos e superar possíveis fragilidades identificadas nas duas áreas de formação. No caso dos professores da formação geral, seria a oportunidade de ultrapassar certos excessos acadêmicos, teoricismos que são geralmente reproduzidos nesse campo; já para os professores da formação técnica, seria a oportunidade de superar uma abordagem demasiadamente técnico-operacional, pela apropriação histórica da realidade social e material. Isso se daria com a maior interação entre esses docentes, a evolução do trabalho cooperativo e em equipe, visando à geração de aprendizagens significativas.

“Trabalhar a unidade existente entre os conhecimentos gerais e tecnológicos”, é, para a autora, outra ação didática possível que consiste em reconhecer os conhecimentos que unem o ensino médio e o ensino técnico de nível médio. O primeiro confere ao aluno os conhecimentos de base (ligados à cultura, à sociedade, às ciências, às ideias) necessários a qualquer profissão, bem como contribui no desenvolvimento de atributos e atitudes que favorecem a construção de uma visão científica da realidade, da autonomia, da autoaprendizagem contínua e crítica, da criatividade e espírito de inovação. A educação profissional, por sua vez, visa aos conhecimentos tecnológicos que, apesar de não se confundirem com os saberes empíricos, mantêm com eles alguns vínculos, visto que sua origem é, igualmente, na prática social humana; também são reconhecidamente necessários a todos os demais conhecimentos, embora o seu ensino seja orientado prioritariamente para um fim prático.

Na próxima ação proposta, “Recorrer à contextualização sociocultural do processo ensino-aprendizagem”, Machado (2010, p. 87) considera que contextualizar é uma das capacidades fundamentais “[...] no desenvolvimento das capacidades de compreender, relacionar, utilizar e praticar alguma mediação teórica ou técnica na implementação de qualquer atividade humana.”. Apropriar-se dessa capacidade, porém, exige um processo de desenvolvimento que pode ocorrer de forma sistematizada (resultante de um processo de reflexão e elaboração) e não sistematizada (resultante de um processo essencialmente prático e espontâneo). No processo ensino-aprendizagem ocorre a forma sistematizada, com a finalidade de desenvolver habilidades mais complexas; é, portanto, na prática pedagógica

contextualizada que se busca conceber o aluno nas suas dimensões humanas e sociais, entendê-lo como sujeito de sua própria formação e contribuir no desenvolvimento de um sujeito crítico, agente de transformações. A capacidade de contextualizar, nesse aspecto, não envolve uma disciplina ou conteúdo determinado, mas a integração de um conjunto de ações coerentes com a concepção de ser humano e profissional que se deseja formar.

Finalmente, na última ação que mencionaremos, mas não menos importante, “Explorar as práticas que ajudem a construir o trabalho interdisciplinar”, a autora destaca, em alusão à primeira ação proposta, que um convite à integração é, na realidade, uma convocação à interdisciplinaridade, esta compreendida como possibilidade de realização de um trabalho que una diferentes experiências e concepções. Esse trabalho de articulação das disciplinas pode ser realizado por diferentes recursos, dentre eles: “[...] fusões de conteúdos, realização de estudos e pesquisas compartilhadas, promoção conjunta de seminários e eventos, implementação de métodos de ensino por projetos e dos temas geradores [...].” (Machado, 2010, p. 93).

Ciavatta (2005), semelhantemente, elabora alguns pressupostos para a formação integrada – embora esses não sejam apenas didáticos, como os propostos por Machado (2010), mas de cunho mais geral –, a fim de que a educação profissional existente seja uma formação integrada e humanizadora. Dentre eles, destacamos “a adesão de gestores e de professores responsáveis pela formação geral e da formação específica”, pois julgamos de suma importância que nas instituições de ensino profissional os processos de ensino-aprendizagem e de elaboração curricular sejam um processo de debate e de construção coletivos (entre gestores, professores das áreas básicas, professores das áreas profissionalizantes, equipe pedagógica), além de refletidos e sistematizados a partir do conhecimento das disciplinas básicas e da realização de projetos que vinculem o geral e o específico dos conteúdos. Vemos que entre as duas autoras mencionadas é coincidente o uso da metodologia de ensino orientado por projetos, o que pode indicar uma possibilidade a ser considerada para o trabalho docente nesse campo.

A integração de conhecimentos no currículo evidencia a unidade que deve existir entre as diferentes disciplinas e formas de conhecimento nas instituições escolares, assim como a necessidade de novas organizações, estratégias de trabalho e de didática, mas principalmente,

[...] a integração de conhecimentos no currículo depende de uma postura nossa, cada qual de seu lugar; o professor de Química, de Matemática, de História, de Língua Portuguesa etc. podem tentar pensar em sua atuação não somente como professores da formação geral, mas também da formação profissional, desde que se conceba o processo de produção das respectivas áreas profissionais na perspectiva da totalidade. (RAMOS, 2007, p. 19).

O que pressupõe que a relação entre conhecimentos gerais/específicos, prática/teoria seja construída desde a formação inicial do professor e continuamente ao longo da formação do aluno, tendo como eixos o trabalho, a ciência e a cultura.

Fica evidente, assim, que os professores que trabalham na modalidade de ensino médio técnico na forma integrada são profissionais que, apesar de ter a mesma formação de um professor do ensino médio e ministrar a mesma disciplina, suas práticas de trabalho se constroem de forma diferente nos objetivos e metodologias de ensino, na relação com os alunos e com as demais disciplinas do curso.

Nesse sentido, é necessário ao professor no desenvolvimento de sua prática apropriar-se de outros saberes que não apenas os específicos da sua área de atuação e os didático-pedagógicos. E é exatamente sobre os saberes necessários ao exercício do trabalho docente, fundamentados em Tardif (2000; 2002) Gauthier et al. (2006) e Pimenta (2012), que discorreremos na subseção a seguir.

4.4 Os saberes docentes: contribuições de Tardif, Gauthier e Pimenta

O campo de estudos sobre os saberes docentes e suas teorias é amplo e divergente, por isso, dentre os estudos estrangeiros do trabalho e da formação docentes serão evidenciados aqui os desenvolvidos por Tardif (2000; 2002) e Gauthier et al. (2006). Já dentre os estudos brasileiros, tomaremos como referência as pesquisas de Pimenta (2012).

Abordando o estudo dos saberes docentes, Tardif (2000) propõe uma epistemologia da prática profissional, que ele próprio caracteriza como uma “definição de pesquisa” e que situa como sendo “[...] o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas.” (TARDIF, 2000, p. 10). Aqui a noção de “saber” é, para o referido autor, entendida no seu sentido mais amplo, compreendendo os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes.

É relevante o posicionamento de Tardif (2002) de que a compreensão dos saberes docentes deve se dar em função do trabalho do professor na escola e na sala de aula, logo, o saber está a serviço do trabalho que o professor realiza no exercício da sua prática, portanto, a relação que o professor estabelece com o saberes não são unicamente cognitivas, mas mediadas pelo trabalho. Assim,

O saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente. (TARDIF, 2002, p. 18).

Para tratar da pluralidade dos conhecimentos dos professores, Tardif (2002, p. 62) propõe um modelo de análise que se baseia na origem social desses conhecimentos, “[...] que consiste em associar a questão da natureza e da diversidade dos saberes do professor à de suas fontes, ou seja, de sua proveniência social.”. Este modelo, na sua concepção, pode ser mais apropriado do que as diversas tipologias baseadas em critérios cognitivos ou teóricos que têm sido propostas para representar essa diversidade.

O autor considera que os saberes docentes são um saber específico proveniente da junção de saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais, em que os três primeiros – saberes profissionais, disciplinares e curriculares – são trabalhados nas instituições de formação de professores; já os saberes experienciais, são construídos anteriormente à formação acadêmica e no decorrer do exercício da profissão.

Embora considerando essa diversidade de saberes relativos à atividade docente, Tardif (2002) evidencia a importância que os saberes experienciais assumem em relação aos demais saberes dos professores, pois é no exercício cotidiano de sua função que os professores produzem e legitimam seus saberes, interpretando, improvisando, criando estratégias exitosas e aplicando-as em circunstâncias semelhantes.

Sob a perspectiva da epistemologia da prática profissional e a partir de resumos de pesquisas referentes a estudos do ensino norte americano e pesquisas dele próprio, Tardif (2000) caracteriza os saberes profissionais dos professores. Identifica, assim, que esses saberes são: temporais, isto é, adquiridos ao longo do tempo, seja pela história de vida ou história de vida escolar dos professores, sua experiência dos primeiros anos de prática profissional ou ainda da sua trajetória

profissional, no decorrer da sua carreira; plurais e heterogêneos, pois provêm de diversas fontes (história de vida, conhecimentos disciplinares, didático-pedagógicos, e outros), possuem repertório de conhecimentos ecléticos e sincréticos e também porque, no trabalho, os professores procuram atingir objetivos diversos; personalizados e situados, porque dizem respeito a saberes apropriados, incorporados pelos professores a partir de experiências e histórias de vida, além de serem construídos e empregados em uma determinada situação de trabalho; e carregam as marcas do ser humano, o que implica no reconhecimento da individualidade do aluno, além do saber profissional envolver um componente ético e emocional.

Compreender e analisar, pois, os saberes docentes segundo a lógica do autor, é considerar que, embora esses saberes sejam originários de fontes diversas, eles são elaborados, relacionados e mobilizados pelo professor de acordo com as necessidades do exercício da docência, no sentido de um saber plural. Dessa forma, uma classificação para os saberes docentes deve conceber critérios que observem sua origem, seu uso, suas condições de apropriação e construção como um todo, não isoladamente (TARDIF, 2002).

O mesmo entendimento sobre a pluralidade dos saberes docentes e a relação existente entre eles é partilhado por Gauthier et al. (2006, p. 28), quando concebe “[...] o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino”.

Os autores ressaltam que por muito tempo as pesquisas sobre o ensino desconsideraram a prática dos professores em sala de aula para se preocupar em compreender os motivos que permitiam o êxito ou não dos alunos na sua trajetória escolar. Assim, as causas do sucesso ou insucesso do ensino foram atribuídas durante longo período a fatores externos à escola ou à sala de aula, fato que Gauthier et al. (2006) relacionam ao não reconhecimento da docência como uma profissão, com características e saberes particulares.

Nesse sentido, embora o ensino seja um ofício realizado desde tempos bem remotos, os saberes da atividade docente tradicionalmente ficaram restritos à sala de aula, sem que fossem revelados ou refletidos, o que determinou a não formalização de um *corpus* de saberes que lhe seja específico (um ofício sem saberes) e a consequente produção de ideias baseadas no senso comum (ideias

preconcebidas) acerca dos saberes necessários ao ensino, quais sejam: de que para ensinar basta conhecer o conteúdo, ter talento, ter bom senso, seguir a intuição, ter experiência e ter cultura. Tais ideias são consideradas pelos autores como sendo responsáveis por “[...] manter o ensino numa espécie de cegueira conceitual.”, que prejudicam a formalização de um saber próprio do ofício de ensinar (GAUTHIER et al., 2006, p. 20).

Inversamente, também houve a tentativa de se formalizar a atividade docente, ou seja, de se definir de forma científica que saber específico está relacionado à tarefa de ensinar. Porém, os saberes formalizados a partir das diversas pesquisas realizadas nesse sentido se constituíram um equívoco, revelam Gauthier et al. (2006), uma vez que se referiam a um professor fictício, originado de um contexto de trabalho idealizado; não consideraram, portanto, a realidade do professor em atividade em sala de aula.

Ambas as tentativas (as ideias preconcebidas de um ofício sem saberes e a definição científica dos saberes), portanto, mostraram-se frustradas por desconsiderar a complexidade do ato de ensinar e inviabilizar a constituição de um saber profissional. Nas palavras dos autores:

É como se, fugindo de uma mal para cair num outro, tivéssemos passado de um ofício sem saberes a saberes sem um ofício capaz de colocá-los em prática, saberes esses que podem ser pertinentes em si mesmos, mas que nunca são reexaminados à luz do contexto real e complexo de sala de aula. (GAUTHIER et al., 2006, p.27).

Nesse sentido, os autores apresentam uma classificação para os saberes necessários ao ensino (ou “reservatório de saberes”⁴⁹, como denominam), sendo estes: saberes disciplinares (a matéria); saberes curriculares (o programa); saberes das ciências da educação; saberes da tradição pedagógica (o uso); saberes experienciais (a jurisprudência particular); e os saberes da ação pedagógica (o repertório de conhecimentos do ensino ou a jurisprudência pública validada). Essa espécie de reservatório de saberes seria onde o professor se abasteceria a fim de atender às exigências características de sua situação concreta de ensino (GAUTHIER et al. 2002).

⁴⁹ Gauthier et al. (2006) fazem uma distinção entre o que os consideram “reservatório de conhecimentos” e “repertório de conhecimentos”, sendo o primeiro utilizado de forma mais ampla para designar todos os saberes do docente; e o segundo, em um sentido mais restrito, designa apenas os “saberes da ação pedagógica”, considerado um subconjunto do primeiro e que se refere ao conhecimento docente legitimado pelas pesquisas em sala de aula.

Os autores destacam dentre esses, no entanto, o saber da ação pedagógica, entendido como um tipo específico de saber exclusivo à classe profissional dos professores, portanto fundamental na constituição da identidade profissional do professor, e ponto central de seus estudos sobre a determinação dos saberes próprios ao ensino com vistas à constituição de uma teoria geral da pedagogia.

Também interessada na questão dos saberes dos professores, ao tratar da formação docente Pimenta (2012) defende a importância de que essa formação, inicial ou contínua, seja repensada a partir da análise das práticas pedagógicas e docentes na perspectiva de uma transformação que atenda às novas demandas da sociedade. Especialmente sobre a formação inicial, é contundente a fala da autora quando afirma que:

As pesquisas têm demonstrado que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente. (PIMENTA, 2012, p. 16-7).

Imbuída, pois, do desejo de contribuir para a formação docente e, nesse aspecto, para a construção de uma nova identidade profissional do professor⁵⁰, a autora utiliza pesquisas em didática para reflexão junto aos seus alunos no curso de Licenciatura – a partir de um trabalho coletivo, onde trabalha com alunos originários de diferentes áreas de nível superior –, visando à construção de suas identidades como futuros professores e, com isso, redefinir os saberes necessários à docência mediante uma postura investigativa da prática pedagógica e docente escolar.

Pimenta (2012) descreve três passos a serem mobilizados para o que denomina de “processo de construção da identidade docente”, sendo o primeiro deles, os saberes da experiência, que se referem às experiências do professor adquiridas enquanto aluno, durante sua vida escolar e como profissional, nas experiências socialmente construídas sobre a profissão e nos conhecimentos produzidos no exercício docente, seja na prática no cotidiano da escola ou nas interações com seus pares; o segundo, os saberes do conhecimento, constituídos pelos conhecimentos específicos das diversas áreas científicas adquiridos na formação inicial, cujas informações são classificadas, analisadas, contextualizadas e

⁵⁰ A identidade, segundo Pimenta (2012), não é imutável, mas “[...] é um processo de construção do sujeito historicamente situado.”.

refletidas para a produção de novos conhecimentos; e o terceiro, os saberes pedagógicos, que dizem respeito à prática dos professores tomada como referência para ser legitimada ou reelaborada a partir do confronto da prática com as teorias educacionais e pedagógicas existentes.

A autora afirma, porém, que nos cursos de formação tem sido comum a prática de “ilusões” conformadas nos seguintes pressupostos: a ilusão de que saber o assunto conduz necessariamente em saber ensinar a matéria; a ilusão de que ser especialista do como ensinar determinado saber disciplinar implica o saber-fazer do saber; a ilusão de que compreendendo o funcionamento da situação educativa subsidia explicar sobre o saber-fazer e suas causas; a ilusão de que proporcionar a compreensão mediante a pesquisa (fazer-saber) equivale à saber-fazer, como se a experiência se reduzisse à experimentação; e a ilusão de que saber como se faz qualifica para o saber-fazer.

Admitindo que a prática pedagógica pode contribuir para a elaboração de uma epistemologia do ensino, é nessa direção que Pimenta (2012) apresenta uma proposta metodológica que valoriza a reflexão docente sobre a prática (refletir na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação), sendo por isso necessária à identidade de professor.

A formação, nessa perspectiva, além de ser entendida como um ato contínuo é também um processo de autoformação, pois os saberes iniciais são reelaborados à medida que são confrontados com as experiências da prática no ambiente escolar, em um movimento de reflexão na e sobre a prática.

Exposto o posicionamento teórico dos autores sobre os saberes docentes, é possível chegar a uma síntese da classificação/categorização por eles estabelecida, como a apresentada na figura 11, abaixo:

Figura 11: Quadro-síntese da classificação/categorização dos saberes docentes – Tardif (2002), Gauthier et al. (2006) e Pimenta (2012).

Tardif (2002)	Saberes da formação Profissional	É o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores e dizem respeito aos saberes produzidos pelas ciências da educação e aos saberes pedagógicos.
	Saberes disciplinares	São saberes sociais relacionados aos diversos campos do conhecimento, definidos e selecionados pela instituição universitária e que integram a prática docente por meio da formação inicial e contínua do professor nas diversas disciplinas ofertadas.
	Saberes curriculares	Correspondem aos saberes que os professores apropriam-se ao longo da carreira, referentes aos saberes sociais categorizados e definidos em currículos e programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) pela instituição escolar e que o professor deve saber e aplicar.
	Saberes experienciais	Referem-se a saberes específicos desenvolvidos pelos professores no exercício de suas funções e na prática da profissão docente, que se fundamentam em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu ambiente profissional; podem também ser chamados de saberes práticos.
Gauthier et al. (2006)	Saberes disciplinares	São os saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas várias áreas do conhecimento, que são disponibilizadas à sociedade sob a forma de disciplinas, de conteúdo a ser ensinado nos diversos ambientes de ensino.
	Saberes curriculares	São os saberes relativos à transformação da disciplina em programa de ensino por especialistas e/ou entidades oficiais e efetivados nas escolas.
	Saberes das Ciências da Educação	São os saberes relacionados ao conhecimento profissional específico ou da educação em geral, adquiridos durante a formação ou no trabalho, que não estão diretamente relacionados com a ação pedagógica.
	Saberes da tradição Pedagógica	São os saberes relativos ao “saber dar aulas”, que será adaptado e modificado pelo saber experiencial e, principalmente, validado ou não pelo saber da ação pedagógica.
	Saberes experienciais	São os saberes referentes aos julgamentos privados, únicos ou repetidos inúmeras vezes, responsáveis pela elaboração, ao longo do tempo, de uma jurisprudência de estratégias e de maneiras de fazer, portanto baseado em pressupostos.
	Saberes da ação Pedagógica	São os saberes que se referem ao saber experiencial dos professores, tornado público e legitimado pelas pesquisas em sala de aula.
Pimenta (2012)	Saberes da experiência	Constituem-se em dois níveis: um, refere-se às experiências do professor adquiridas enquanto aluno, em toda a sua vida escolar; o outro, refere-se às experiências como profissional, no exercício docente no cotidiano da escola ou com seus pares.
	Saberes do conhecimento (ou científicos)	São constituídos pelos conhecimentos específicos das diversas áreas científicas, adquiridos durante a formação inicial, cujas informações são classificadas, analisadas, contextualizadas e refletidas para a produção de novos conhecimentos.
	Saberes pedagógicos	Dizem respeito aos saberes da prática dos professores, tomados como referência para serem legitimados ou reelaborados a partir do confronto desses com as teorias existentes.

Fonte: Adaptado pela pesquisadora (2017), com base em Tardif (2002), Gauthier et al. (2006) e Pimenta (2012).

Ao analisar a concepção desses três autores sobre os saberes dos professores, observam-se algumas convergências e divergências. É convergente entre eles a ideia de que o professor, no exercício da sua atividade, mobiliza uma série de saberes (da formação, da experiência como aprendizes, da experiência como profissionais, etc.) de onde se conclui que os seus saberes são plurais e heterogêneos.

Nota-se, porém, que apresentam uma classificação/categorização desses saberes que se diferencia em alguns aspectos, como exposto na figura 11, dentre eles o mais relevante é o modelo de análise utilizado por Tardif (2002), que se baseia na origem social desses conhecimentos, associando a natureza e a pluralidade dos saberes do professor à suas fontes de aquisição.

A categorização feita por Gauthier et al. (2006) é a que mais abrange os tipos de saberes que são mobilizados pelos professores, ainda que esta se fundamente em critérios cognitivos e teóricos, logo, desconsidera a trajetória formativa percorrida pelos professores na construção dos saberes que utilizam em sua prática profissional, como defende Tardif (2002). Por outro lado, é questionável a ideia de Gauthier et al. (2006) sobre a existência de um “reservatório de saberes” no qual o professor se abastece para responder às demandas do exercício da prática. Esse entendimento compara os saberes ao que Tardif (2002) designou de “estoques de informações tecnicamente disponíveis”, ao criticar a formação sob a lógica dos saberes estabelecidos, a qual “[...] não passa de uma introdução às tarefas cognitivas consideradas essenciais e assumidas pela comunidade científica em exercício.” (TARDIF, 2002, p. 34), isto é, limita-se à apreensão de conhecimentos esvaziados de significação e alheios à prática. Nesse sentido, difere da visão do professor como um prático reflexivo, sobre a qual Tardif (2002) constrói sua concepção de professor e de formação profissional. Nesta, as competências profissionais do professor estão relacionadas às capacidades de racionalização da própria prática, de criticá-la, de refleti-la e objetivá-la, buscando fundamentar a sua forma de agir como um produtor de saberes não como mero executor.

Observa-se que os saberes experienciais, apesar de considerados saberes necessários ao ensino para todos os autores abordados, há divergência entre eles sobre esse tipo de saber. Enquanto Tardif (2002) nitidamente valoriza mais os saberes relacionados às experiências individual e coletiva inerentes ao trabalho da profissão docente, Pimenta (2012) insere os saberes da experiência como sendo os

primeiros a serem mobilizados no seu trabalho de construção da identidade de futuros docentes, o que denota a importância que a autora atribui a esses saberes para a formação do professor, porém, deixa claro, que só esses saberes não bastam para a construção da identidade de professor.

Já Gauthier et al. (2006) acreditam que o docente, em sua prática, não pode adquirir tudo por experiência; é necessário que ele detenha um conjunto de conhecimentos que o ajudará a decifrar e a enfrentar a realidade. Assim, embora considerem os saberes experienciais como parte (ou um subconjunto) do que denominam de reservatório de conhecimentos do professor, interessa mais aos autores o saber da ação pedagógica, entendido como específico da profissão docente e, portanto, adequado à intenção de instituir uma teoria da pedagogia. Também nesse aspecto os autores se distanciam do enfoque dado por Tardif (2002) a essa questão, visto que tendem a uma compreensão do ensino como uma atividade profissional que se baseia em uma racionalidade unicamente epistêmica, enquanto o autor baseia-se em uma proposta voltada para o “[...] discurso em favor de uma racionalidade limitada e concreta, enraizada nas práticas cotidianas dos atores, racionalidade aberta [...] alimentada por saberes lacunares, humanos, baseados na vivência, na experiência, na vida.” (TARDIF, 2002, p. 224).

É válido frisar que Gauthier et al. (2006) também reconhecem o saber experiencial como importante no ensino, contudo consideram que esse saber é limitado, posto que se fundamenta em suposições e argumentos e, por isso, não deve representar todo o saber do docente; é necessário que a prática docente seja guiada pelo conhecimento científico para que a aprendizagem do aluno seja conduzida com maior segurança.

Quanto aos saberes pedagógicos (ou saberes da ação pedagógica), Pimenta (2012) entende que estes são produzidos na ação, no confronto da prática com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia e legitimados pela teoria, assemelhando-se ao pensamento de Gauthier et al. (2006); Tardif (2002), reconhece a existência de um saber específico que resulta da união de todos os demais saberes e cujo fundamento e legitimação se dá na prática cotidiana da profissão, mas não o identifica como saberes pedagógicos. Estes, ele reconhece como inerentes à prática docente, porém não os trata como uma categoria específica; apenas os insere entre os saberes da formação profissional, logo são transmitidos pelas instituições formadoras.

É também coincidente entre Gauthier et al. (2006) e Pimenta (2012) o pensamento de que tem havido algumas ideias equivocadas sobre o ofício de ensinar, implicando na não formalização dos saberes necessários a esse ofício e, portanto, na não definição de uma identidade profissional docente. Enquanto os primeiros autores trabalham com o conceito de “ideias preconcebidas” sobre o ensino (de que para ensinar basta conhecer o conteúdo, ter talento, ter bom senso, seguir a intuição, ter experiência e ter cultura), sendo estas responsáveis pela criação de um ofício sem saberes; a segunda autora trabalha com a noção de “ilusões” que se têm praticado nos cursos de formação a respeito da prática pedagógica: a ilusão do fundamento do saber pedagógico no saber disciplinar, do saber didático, do saber das ciências do homem, do saber pesquisar e do saber-fazer.

Independente das aproximações ou dos distanciamentos demonstrados nos posicionamentos de Tardif (2002), Gauthier et al. (2006) e Pimenta (2012), são relevantes as discussões empreendidas por esses autores sobre o reconhecimento de uma pluralidade de saberes docentes que o professor utiliza para responder com segurança aos desafios de sua prática profissional cotidiana.

Igualmente relevante é a defesa dos autores acerca da legitimação dos saberes docentes, no sentido da construção de uma epistemologia da prática profissional, esta entendida como “[...] o estudo do *conjunto* de saberes utilizados *realmente* pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar *todas* as suas tarefas” (TARDIF, 2002, p.255, grifo do autor).

A prática docente assim entendida, como a conjugação de diversos saberes mobilizados pelo professor para responder às singularidades do seu trabalho no cotidiano da escola, ultrapassa a visão de formação docente/discente limitada aos conhecimentos disciplinares (o saber) e técnicos (o saber-fazer), uma vez que põe em cena múltiplos conhecimentos e perspectivas implicados na ação de ensinar/aprender.

Para as instituições responsáveis pela formação docente, a pesquisa e a identificação de um repertório de conhecimentos próprios do ensino é, no nosso entendimento, primordial, pois contribui para a produção de novos conhecimentos que levam em conta o ambiente complexo e real de ensino, resgatando os estudos acadêmicos de uma lógica que os insere em uma redoma de vidro, ensimesmados e

distantes de onde realmente a prática docente ocorre, que são as instituições escolares.

No ambiente escolar, especialmente em se tratando da educação na perspectiva da integração curricular, esse trabalho de pesquisa e de reflexão sobre os saberes docentes constitui-se uma necessidade, uma vez que permite conhecer os saberes usados pelos professores no dia a dia da sua atividade docente, retirando-os do “segredo da sala de aula” (Gauthier, 2006, p. 20) e construir uma base de saberes dos professores de EBTT da área de Língua Portuguesa.

É, pois, com o intuito de pesquisar e refletir sobre o repertório de conhecimentos de um grupo específico de docentes que a próxima Seção deste trabalho trará as análises empreendidas sobre o *corpus* do estudo de campo, o qual, tendo como aporte as construções teóricas realizadas até aqui, buscou responder o seguinte questionamento: Em que consistem os saberes mobilizados pelos professores de Língua Portuguesa do IFRO/*Campus* Porto Velho Calama para responder aos desafios da docência nos cursos técnicos integrados ao ensino médio no contexto de um Instituto Federal?

Feitas as devidas contextualizações, sigamos para a Seção 5 do trabalho.

5 OS PROFESSORES DE LP DOS CURSOS INTEGRADOS DO IFRO/CAMPUS PORTO VELHO CALAMA: DESAFIOS E SABERES MOBILIZADOS

Apresentamos, nesta Seção, os resultados dos dados levantados na pesquisa de campo, durante o período compreendido entre a segunda quinzena de março e a primeira quinzena de abril de 2017, mediante a realização de questionário (Apêndice A) e de entrevista semiestruturada, gravada (Apêndice B), devidamente autorizados pelos sujeitos da pesquisa (Apêndice C), os quais serão analisados tendo como base as discussões teóricas e legais apresentadas nas seções anteriores.

No caso do uso do questionário, constituído por perguntas mistas (fechadas, abertas e combinação de fechadas e abertas), tivemos um duplo objetivo: primeiro, obter subsídios para a caracterização, nas dimensões pessoal, acadêmica e profissional, dos sujeitos da pesquisa, a saber, professores de LP atuantes nos cursos técnicos de nível médio na modalidade integrada, no IFRO/*Campus* Porto Velho Calama, para o qual usamos 14 perguntas fechadas, cujos dados foram devidamente consolidados; e segundo, o de conhecermos as perspectivas dos professores de LP sobre o assunto a que nos propomos investigar, o que fizemos mediante 7 perguntas abertas e combinadas, cujos dados foram sistematizados em categorias de análise.

Com relação à entrevista semiestruturada, gravada, esta constou de 4 questões-guias e foi utilizada como forma de assegurar a suficiência de dados para o tratamento e/ou aprofundamento de algumas questões. Semelhantemente ao questionário, aqui também se adotou a metodologia de análise categorial.

Os tópicos que constituem este segmento do estudo pretendem, desse modo, não só apresentar os dados obtidos junto aos sujeitos da pesquisa empírica, mas, acima de tudo, analisá-los e discuti-los com base na metodologia de análise de conteúdo (BARDIN, 1997), que abordaremos mais adiante, e nas teorias adotadas, buscando responder satisfatoriamente o questionamento que direciona esta pesquisa, qual seja: Em que consistem os saberes mobilizados pelos professores de LP do IFRO/*Campus* Porto Velho Calama para responder aos desafios da docência nos cursos técnicos integrados ao ensino médio no contexto do Instituto Federal de Rondônia?

É com essa intenção que passaremos a expor as análises e discussão dos resultados, a partir das seguintes subseções: 5.1 “Conhecendo os sujeitos: quem

são e qual a sua formação e atuação docentes”; 5.2 “A docência da Língua Portuguesa: os desafios e os saberes mobilizados”.

5.1 Conhecendo os sujeitos: quem são e qual a sua formação e atuação docentes

Os sujeitos deste estudo são 5 (cinco) professores de Língua Portuguesa que atuam nos cursos técnicos integrados ao ensino médio (Edificações, Eletrotécnica, Química e Informática) do IFRO/ *Campus* Porto Velho Calama. No universo do grupo investigado, a amostra selecionada representa 100% (cem por cento) dos professores.

Sobre o uso do questionário para a coleta de dados, as 14 perguntas fechadas que o constituíram objetivaram obter subsídios para a caracterização, nas dimensões pessoal, acadêmica e profissional, dos sujeitos da pesquisa. Para a configuração desses sujeitos nas três dimensões citadas, os dados levantados com esse intuito foram consolidados e serão apresentados nas figuras 12 a 14, que passaremos a detalhar.

Figura 12: Quadro da caracterização dos sujeitos na dimensão pessoal.

Professor	Faixa Etária	Sexo
P1	46 a 50	Masculino
P2	31 a 40	Masculino
P3	31 a 40	Feminino
P4	25 a 30	Feminino
P5	31 a 40	Feminino

Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2017).

Nesse quadro, os dados apresentam faixa etária dos professores predominante entre 31 a 40 anos e apenas 1 professor está na faixa etária de 25 a 30 anos (P4). Essas informações acompanham as pesquisas que indicam a presença cada vez menor de jovens ingressantes na carreira do magistério, relacionando esse fato à falta de atrativos da profissão àqueles que ainda estão decidindo sobre suas profissões. Essa falta de atrativos, por sua vez, pode estar

ligada à precarização da profissão docente, que implica a escassez ou ausência de uma série de condições essenciais (salário, condições de trabalho, contratos temporários, plano de carreira, etc.) que estudiosos, como Dourado (2001), Tardif (2002) e Machado (2008), apontam como fatores condicionantes da precarização/proletarização docente.

Ainda no aspecto da caracterização pessoal, em relação ao sexo dos sujeitos no universo pesquisado, temos 3 professores do sexo feminino (P3, P4 e P5) e 2 do sexo masculino (P1 e P2). A esse respeito, citamos a conclusão a que chega o “Estudo exploratório sobre o professor brasileiro, elaborado com base nos dados do censo escolar de 2007”, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o qual demonstra que no que diz respeito à educação profissional predomina professores do sexo masculino (INEP/MEC, 2009).

Sobre esse dado, a nossa vivência em um instituto federal de educação nos leva a perceber que, na verdade, existe uma tendência de prevalecer nesse ambiente o sexo masculino em relação ao feminino, haja vista a presença de disciplinas técnicas nas quais a figura masculina ainda é maioria. No caso das disciplinas da formação geral, porém, como é o caso da LP, essa situação fica mais equitativa, como observamos nos dados do universo pesquisado.

No que diz respeito à caracterização dos sujeitos da pesquisa na dimensão da formação acadêmica, a figura 13 consolida essas informações quanto à formação inicial, cursos de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, cursos de Formação Continuada (FC) na área de EPT e respectivas instituições da formação e anos de conclusão.

Figura 13: Quadro da caracterização dos sujeitos na dimensão acadêmica.

Professor	Graduação/ Instituição/Ano	Especialização/Instituição/Ano		FC*
		<i>Lato Sensu</i>	<i>Stricto Sensu</i>	
P1	Letras Português/Inglês UNIR 1991	Língua Portuguesa UNIR 2001	Mestrado em Linguística UNIR 2004	-
P2	Letras Português/Literatura UNIR 2006	-	Mestrado em Estudos Literários UNIR 2013	-
P3	Letras/Literatura União das Escolas Superiores de Cacoal 2004	Linguística Aplicada ao Ensino de Língua e Literatura Faculdade de Rolim de Moura 2006	Mestrado Profissional em Educação Escolar UNIR 2015	-
P4	Letras Português/Inglês Universidade Estadual de Goiás 2010 Administração Universidade de Brasília 2011	-	Mestrado em Linguística Universidade de Brasília 2013	-
P5	Letras Português UNIR 2011	-	Mestrado UNIR 2014	Atendimento à educação especial

*Formação Continuada

Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2017).

Observando os dados concernentes à formação inicial dos professores, há um equilíbrio entre os cursos de Letras Português/Inglês e Letras Português/Literatura, sendo que apenas 1 professor (P5) cursou Letras Português, predominando a presença da universidade pública federal como instituição formadora dos mesmos, um dado positivo, a nosso ver, por ser um ambiente de construção crítica e reflexiva da sociedade e das relações de poder que a permeiam.

Quanto ao ano de formação, nota-se que entre o professor formado há mais tempo (P1) e os professores formados mais recentemente (P4 e P5) existe um período de 20 anos, havendo dois professores (P2 e P3) cujo ano de formação está situado nesse intervalo. Esses dados sugerem a necessidade de que esses professores estejam buscando atualizar-se continuamente como forma de responder aos desafios da profissão que se complexifica cada vez mais mediante as transformações do mundo atual e a consequente instabilidade e provisoriedade do conhecimento (LIBÂNEO, 2007; FELDMAN, 2009).

Já no que diz respeito à especialização desses sujeitos, 2 dos 5 professores possuem pós-graduação *lato sensu* (P1 e P3) e o fizeram na mesma área de graduação. Por outro lado, todos os 5 professores possuem pós-graduação *stricto sensu*, sendo que 3 deles (P1, P2 e P4) são também na mesma área da graduação, 1 (P3) na área da educação e 1 (P5) não informou a área. Sendo assim, os dados nos permitem concluir que, em termos de formação, os professores de LP formam um grupo bem qualificado, o que em parte pode ser atribuído aos critérios de pontuação estabelecidos nos editais para provimento de cargo efetivo ou para contratação temporária na EPT, onde são consideradas a formação do docente, a experiência profissional e a produção acadêmica, dentre os quais a qualificação do candidato ao cargo/vaga é um critério muito valorizado.

Sobre os cursos de formação continuada na área específica de EPT, apenas 1 professor (P5) informou esse dado. Todavia, um curso de “Atendimento à educação especial” deve fazer parte de todos os níveis da educação, logo, grosso modo, não diz da especificidade da EPT, como pressupunha a intenção desse dado.

A caracterização dos participantes sob a dimensão profissional (figura 14) pretendeu situar o tipo de vínculo e o regime de trabalho, o tempo de atuação (efetivamente na docência) dos professores, os cursos integrados, disciplinas e anos em que atuam.

Figura 14: Quadro da caracterização dos sujeitos na dimensão profissional.

Professor	Tipo de vínculo/ Regime de trabalho	Tempo de atuação docente	Tempo de atuação na EPT	Rede(s) de ensino que atuou	Curso(s) e ano(s) que atua na EPT	Atividades realizadas além do ensino
P1	Concursado/ 40h DE*	-	Acima de 10 anos	Pública e privada	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Técnicos integrados ao EM: - Edificações/ 1º ano - Química/ 1º ao 4º ano ▪ Pós-graduação <i>Lato Sensu</i> 	Assessoramento à gestão/ Outras
P2	Concursado/ 40h DE*	-	Menos de 2 anos	-	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Técnico integrado ao EM: - Eletrotécnica/ 1º ao 3º ano ▪ Superior Técnico 	Pesquisa e Extensão
P3	Concursado/ 40h DE*	8 anos	De 3 a 5 anos	-	<ul style="list-style-type: none"> Técnico integrado ao EM: - Edificações/ 1º ao 4º ano 	Outras
P4	Contratado por tempo determinado/ 40h	2 anos	Menos de 2 anos	Privada	<ul style="list-style-type: none"> Técnico integrado ao EM: - Informática/ 1º ao 3º ano - Eletrotécnica/ 2º ao 4º 	Outras
P5	Contratado por tempo determinado/ 40h	1 ano	Menos de 2 anos	-	<ul style="list-style-type: none"> Técnico integrado ao EM: - Informática e - Edificações 	Extensão

*Dedicação Exclusiva

Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2017).

Dos 5 sujeitos da pesquisa, 3 são concursados e trabalham 40 horas/semanais em regime de dedicação exclusiva (P1, P2 e P3) e 2 são profissionais contratados por tempo determinado e também trabalham 40 horas/semanais (P4 e P5). Porém, o que mais chama a atenção nos dados da figura 14 é que 2 dos 5 sujeitos do estudo (P4 e P5) que, nesse caso, representam 40% do universo pesquisado, não são professores concursados e sim contratados. A contratação de professores é uma situação legal no IFRO, que é realizada mediante edital para processo seletivo de provas e títulos visando à substituição de

professores de carreira que estão afastados nas situações previstas em lei específica, tais como licença médica e licença para capacitação.

Na visão de autores que discutem a profissionalização docente, dentre eles Dourado (2001), Tardif (2002) e Pimenta (2012), essa realidade de contrato temporário é um dos fatores condicionantes da precarização/proletarização docente. Nesse sentido, ao analisarmos as informações fornecidas pelos sujeitos da pesquisa devemos levar em consideração que os professores nessa situação vivem uma realidade diferente daquela do professor de carreira, a começar pela situação de instabilidade que vivenciam diariamente, é o que Tardif (2002) denomina de professores em “situação precária”.

Estudos sobre o tema demonstraram que essa situação instável tem reflexos de várias ordens sobre esses professores, tais como psicológico, afetivo, relacional e pedagógico. Demonstraram também que a carreira docente segue outra dinâmica em relação ao modelo de carreira dos professores estáveis/permanentes (TARDIF, 2002). Logo, as diferenças sobre as condições de trabalho do professor nessa situação devem ser observadas quando de uma análise sobre a sua docência. Equipará-lo a um professor que não vivencia essas dificuldades é, pois, ter uma visão superficial da realidade a que nos propomos estudar.

Em relação ao tempo de atuação especificamente na EPT, dos sujeitos participantes, apenas 1 atua há mais de dez anos na EPT (P1) e 1 atua de três a cinco anos (P3); os outros 3 atuam há menos de dois anos (P2, P4 e P5), sendo que dois deles (P4 e P5) são professores temporários cujo contrato pode chegar a dois anos, no máximo. Ao compararmos esses dados com os dados do ano de formação acadêmica (figura 13), temos no tempo de atuação dos professores na EPT maior homogeneidade.

Sobre as experiências profissionais anteriores na docência em outros níveis e modalidade de ensino diferentes da EPT, todos os professores confirmaram que outra/outras instituição/instituições fizeram parte de suas trajetórias profissionais. Temos, dessa forma, que as experiências profissionais dos sujeitos provêm de outros ambientes institucionais que não apenas da EPT e com variados tempos, embora, dos 5 sujeitos, 2 não informaram o tempo de atuação (P1 e P2); dos outros 3 que informaram, 2 são contratados e possuem pouca experiência fora da EPT (P4, 2 anos e P5, 1 ano); 3 não informaram a esfera da instituição que atuaram (P2, P3 e P5). Sob a perspectiva da dimensão temporal do saber profissional, a que Tardif

(2002) faz alusão, os saberes profissionais também são adquiridos ao longo da carreira, sendo que a convivência e a troca de experiências com seus pares no exercício do trabalho permitem que os professores menos experientes possam aprender com os mais experientes, logo, esse quadro mostra-se favorável a isso.

Em referência às atividades de ensino, procuramos também conhecer os cursos técnicos integrados que os professores de LP atuam. Observamos que dos 5 professores, apenas 1 trabalha em um único curso (P3). Os demais, 3 trabalham em dois cursos (P2, P4 e P5), sendo que P2 trabalha nos níveis técnico e superior; e 1 professor (P1) trabalha em 3 cursos, em que 2 deles são técnicos e 1 superior.

Constatamos que a atuação do professor dessa modalidade de ensino é diversificada e, ao aliarmos esses dados aos que informam os anos/turmas que o professor atua nesses cursos, vemos que a situação tende a ficar mais complexa, pois essa atuação não apenas acontece em níveis e cursos diferentes como em anos/turmas também diferentes, o que certamente demanda níveis de exigências maiores.

Essa atuação multidimensional prevista nos documentos legais da instituição e identificada nos dados dos sujeitos valida uma realidade de que o professor de EBTT possui uma diversidade e especificidade de ações que diferem em muito de uma escola básica convencional, haja vista a equiparação dos IFs à estrutura organizacional e administrativa das universidades federais (Lei n.º 11.892/2008), e a variedade de atuação desse professor, disposta no Plano de Carreira e Cargos de Magistério da referida categoria docente (Lei n.º 12.772/2012).

É importante mencionar que uma prática voltada para a integração curricular, a qual requer do professor um conhecimento profundo da sua disciplina e um conhecimento amplo da parte profissionalizante do curso, que por si só já é uma atividade complexa, atuar, simultaneamente, em mais de um nível de ensino, em diversos cursos integrados e em turmas de diferentes anos é um desafio que exige muito do professor, sobretudo tempo, estratégias de trabalho e conhecimento condizentes a cada especificidade (de nível, de curso, de ano) trabalhada.

Tendo caracterizado os sujeitos da pesquisa, na subseção 5.2, com base na metodologia de Bardin (1977), iniciaremos a análise categorial dos dados obtidos a partir do questionário e da entrevista semiestruturada gravada, realizados durante o estudo empírico.

5.2 A docência da Língua Portuguesa: os desafios e os saberes mobilizados

Esta subseção é dedicada à análise dos dados levantados junto aos sujeitos durante a pesquisa de campo, mediante a resposta de 7 questões (abertas e fechadas combinadas, que correspondem à segunda parte do questionário), e de 4 questões formuladas em entrevista semiestruturada, gravada.

Na fase de sistematização, os dados foram organizados em categorias temáticas (elaboradas *a priori*), segundo a metodologia de Bardin (1977), obtidas pela associação de características comuns presentes, respectivamente, nos questionamentos do questionário e da entrevista semiestruturada, gravada. Tais categorias e correspondentes questionamentos que as produziram integram a figura 15 e por meio delas os dados serão apresentados e interpretados a partir do diálogo estabelecido entre os estudos teóricos e documentais discutidos nas Seções 3 e 4 desta pesquisa.

Figura 15: Quadro das categorias de análise da pesquisa - questionário e entrevista semiestruturada, gravada.

Dados do Questionário	
Categoria	Questionamento
1. Contribuição da formação inicial.	1. Na sua opinião, a sua formação inicial proporcionou conhecimentos teórico-práticos para subsidiar o seu trabalho docente na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)? Comente sua resposta.
2. Saberes/ conhecimentos mobilizados na docência de LP.	2. Reportando-nos ao ensino da Língua Portuguesa, os conhecimentos inerentes aos conteúdos da disciplina, provenientes da formação inicial e contínua, são suficientes para o exercício do trabalho docente na EPT? Explique o que pensa sobre o assunto. 3. Em que baseia seu conhecimento para desenvolver o trabalho docente em Língua Portuguesa no ensino médio integrado ao técnico? Comente.
3. A experiência como fonte de conhecimento.	4. Considera que os conhecimentos advindos da experiência (pessoal, profissional e outros) são importantes ao desenvolvimento do trabalho docente do professor do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT) atuante no ensino médio de nível técnico na modalidade integrada? Em caso positivo, que tipo(s) de conhecimento(s) a experiência possibilita à sua atuação?
4. Desafios e estratégias da docência na modalidade integrada	5. Como professor de Língua Portuguesa atuante no ensino médio técnico na modalidade integrada, você encontra desafios para desenvolver um trabalho pedagógico na área, nessa modalidade de ensino? Caso positivo, informe-os abaixo por ordem de prevalência: 6. Se respondeu positivamente à questão 5, que estratégias e mecanismos você utiliza para superar os desafios do ensino da Língua Portuguesa na modalidade de ensino técnico integrado ao médio? Explique. 7. Informe como realiza o seu planejamento – Individualmente; Conjuntamente entre os professores da mesma disciplina de cursos diferentes; Conjuntamente entre os professores das disciplinas do mesmo curso; Não realiza planejamento; Outro(s). Selecione mais de uma opção, se for o caso. a) Se selecionou "outro(s)", especifique-o(s); b) Explique se a(s) forma(s) de planejamento atende(m) às necessidades didático-pedagógicas e formativas da modalidade de ensino que atua.
Dados da Entrevista Semiestruturada, Gravada	
Categoria	Questionamento
5. A docência e o aprimoramento da prática.	1. Exponha resumidamente como foi sua inserção na Educação Profissional e Tecnológica. Você recebeu algum tipo de preparação da instituição para iniciar seu trabalho como professor do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT)? 3. Como e onde você adquiriu/adquire os saberes/conhecimentos para ensinar a sua disciplina no ensino médio técnico na modalidade integrada? 4. A instituição proporciona momentos/espços para a reflexão sobre o trabalho docente? Quais são? Considera esses momentos importantes para o aprimoramento do seu trabalho?
6. Diferenças na prática docente: ensino médio e ensino integrado.	2. Qual a sua visão sobre a docência em Língua Portuguesa na educação profissional no contexto de um Instituto Federal? Em relação aos conhecimentos mobilizados pelo professor, você considera que existam diferenças entre atuar no nível fundamental/médio e no ensino médio integrado ao técnico? Se sim, quais seriam?

Fonte: Base de dados da pesquisadora (2017).

Para a elaboração da Categoria 1, baseamo-nos no questionamento 1 da segunda parte do questionário, informado na figura 16, que pretendeu conhecer a opinião do professor de LP sobre os conhecimentos teórico-práticos proporcionados pela sua formação inicial como subsídio ao seu trabalho na EPT.

Figura 16: Categoria 1 - Contribuição da formação inicial para a docência na EPT.

Categoria	Questionamento
1. Contribuição da formação inicial.	1. Na sua opinião, a sua formação inicial proporcionou conhecimentos teórico-práticos para subsidiar o seu trabalho docente na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)? Comente sua resposta.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2017).

A partir das respostas a esse questionamento, obtivemos os seguintes dados dos sujeitos da pesquisa:

P1: Não. Formação clássica não se volta a um nível ou modalidade específica.

P2: Sim, minha formação inicial forneceu o suficiente para o exigido em todo o ensino básico [...].

P3: Não. Não tive uma disciplina e nem tópicos na licenciatura [...] que debatessem a temática Educação Profissional e Tecnológica.

P4: Sim. Durante a graduação, tive a oportunidade de estudar com excelentes professores de Didática e participei de grupos de pesquisa e extensão. Acredito que todas as experiências enquanto discente foram essenciais para o meu desenvolvimento atual.

P5: Não. A formação em Letras tem base teórica.

Como dito, esperávamos com esse questionamento verificar se a formação inicial recebida pelo professor de LP proporcionou a inter-relação teoria-prática e se esse conhecimento o auxilia na sua docência atual na EPT. Observamos que as respostas dadas para esse item não são consensuais, pois, dos dados coletados, 3 professores responderam “não” (P1, P3 e P5) e 2 professores responderam “sim” (P2 e P4). Inferimos, da resposta de P1 que, ao atribuir sua negativa à formação clássica recebida, ele refere-se a uma formação que é própria da formação inicial de professores. Mas a evolução histórica da formação docente no país aponta que as práticas de formação inicial produzidas nas instituições formadoras de professores nem sempre foram eficientes no atendimento das demandas formativas dos mesmos, enfatizando ora o praticismo, ora o teorismo.

Para Libâneo (2007, p. 94), “A profissão de professor combina sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais.”, o que implica colocar os futuros professores, desde o início da formação, em contato direto com a prática como referente para confrontar a teoria e possibilitar soluções a sua ação cotidiana, sendo a *práxis* um meio para ultrapassar essa relação dicotômica.

Assim, a formação clássica referida por P1, se entendida nesse contexto, tende a não possibilitar conhecimentos teórico-práticos que auxiliem na docência na EPT, convergindo com a opinião negativa do professor sobre o questionamento. Esse aspecto também justifica a fala objetiva de P3 e P5, sobretudo desse último, ao atribuir à licenciatura em Letras uma formação de base teórica.

Já dos 2 professores que consideram que a formação inicial proveu conhecimentos teórico-práticos que subsidiam seu trabalho na EPT, P2, ao comentar sua resposta, deixa claro que esses conhecimentos são suficientes para a atuação no ensino básico, de onde inferimos que o mesmo não faz distinção entre as modalidades. Lembramos, sobre esse aspecto que a LDB 9.394/1996, que estrutura e organiza o sistema educacional brasileiro, ordena a educação em dois níveis: educação básica, que compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, e educação superior (BRASIL, 1996). A educação profissional, onde está inserida a EPT (incluída pela Lei n.º 11.741/2008), como vimos, é um capítulo à parte na Lei e pressupõe uma formação com finalidades distintas e, por isso, com distintas especificidades.

Quanto à P4, é significativo seu registro quando enfatiza, na graduação, a base didática originária de excelentes professores e a participação em atividades de pesquisa e extensão, pois além de supor uma formação multidimensional, a prática docente dos formadores na formação inicial é um aspecto importante da formação prática do futuro professor, conforme Tardif, (2002) e Formosinho (2009), visto que ela age como uma espécie de modelo de aprendizagem assimilado e interiorizado e que será usado posteriormente na profissão, caracterizando uma maneira de ensinar, o que Tardif (2002) denomina de “experiência vivida”. Logo, tanto mais positivo tenha sido esse modelo, mais positiva será a prática de ensino desse profissional.

Por outro lado, apesar da pesquisa educacional ter sido citada como uma atividade realizada na formação inicial por P4, devemos considerar a realidade de distanciamento entre a academia e o contexto onde se dá a prática educativa, que

não raras vezes tem direcionado a pesquisa educacional para a produção de uma literatura eminentemente acadêmica (FORMOSINHO, 2009).

Devemos considerar ainda sobre essa questão da formação inicial, conforme os estudos teóricos com base em Dourado (2011), que a universidade, como espaço público de formação de professores, perdeu sua referência de instituição social, a partir da Reforma implementada pelo Estado na década de 1990, ao assumir um modelo de organização fundamentado na lógica de produção capitalista, ocupada com a eficiência e eficácia da sua organização interna e cada vez mais sem tempo para a formação eficiente do futuro professor.

Ponderando a situação de instabilidade profissional de P4 e P5, como anunciamos anteriormente, deduzimos dessa realidade um fator que pode fragilizar a atuação docente desses profissionais, haja vista que o desenvolvimento dos saberes da profissão supõe fases de construção nas quais o professor sedimenta e legitima as certezas que tem sobre a profissão e sobre o lugar de trabalho com suas rotinas, valores, normas e outros (TARDIF, 2002). No caso da EPT, são muitas novidades com as quais os professores precisam lidar e para as quais o tempo é um fator fundamental de adaptação e apreensão das novas aprendizagens.

À medida que o professor contratado (ou em situação precária) tem um tempo limitado de, no máximo, dois anos para o domínio progressivo de aprendizagens necessárias a sua atuação, corre o risco de desenvolver uma prática pedagógica incipiente, fragilizando a aprendizagem dos alunos e o atendimento às exigências da profissão.

Na Categoria 2, visando ao conhecimento dos saberes que conformam a docência do professor de LP que atua no IFRO/*Campus* Porto Velho Calama, investigamos esses saberes e para isso a sua sistematização teve como referência as questões 2 e 3 do questionário direcionado aos sujeitos, informadas na figura 17.

Figura 17: Categoria 2 – Saberes/conhecimentos mobilizados na docência de LP.

Categoria	Questionamento
2.Saberes/ conhecimentos mobilizados na docência de LP	2.Reportando-nos ao ensino da Língua Portuguesa, os conhecimentos inerentes aos conteúdos da disciplina, provenientes da formação inicial e contínua, são suficientes para o exercício do trabalho docente na EPT? Explique o que pensa sobre o assunto.
	3.Em que baseia seu conhecimento para desenvolver o trabalho docente em Língua Portuguesa no ensino médio integrado ao técnico? Comente.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2017).

Destas, os dados coletados na questão 2 (figura 17), reportaram-nos aos conhecimentos/saberes específicos de LP, tanto da formação inicial quanto da formação continuada dos professores, que nos levaram às seguintes respostas:

P1: Não, demanda conhecimento específico de inter-relação entre as áreas.

P2: Sim, relativamente. Quanto à componente básica da unidade curricular sim. No entanto, no tocante ao ensino tecnológico e integrado não há orientações prévias específicas, tendo-se que se ajustar no caminhar de contingências e surpresas. O mais próximo, que me lembre, são determinações da LDB que nos lembram da modalidade técnica e tecnológica.

P3: Não, porque minhas formações não forneceram conhecimento sobre o assunto. Não consigo me lembrar de ter estudado nada sobre esse assunto.

P4: A ementa do curso abrange os principais conteúdos. O livro didático também tem um embasamento bom, sólido, mas, na minha opinião, ainda insuficiente diante das necessidades ou interesse dos alunos.

P5: Os conteúdos aprendidos durante a formação são bases rasas para a prática. A formação continuada se faz necessária para o bom desenvolvimento do ensino, porque a língua é um instrumento social e dinâmico, portanto requer do professor processos de ensino e aprendizagem novos e dinâmicos.

Dos dados fornecidos, apenas P2 respondeu afirmativamente ao ser consultado acerca da suficiência de conhecimentos proporcionados na formação dos professores para subsidiar a atividade docente em Língua Portuguesa no seu trabalho na EPT. No entanto, o referido professor acrescenta que esse conhecimento é parcial, posto que dá conta apenas “[...] da componente básica da unidade curricular [...]”, de onde inferimos que os conhecimentos da formação inicial e continuada subsidiam o ensino da LP no campo da formação geral, propedêutica, mas os conhecimentos da inter-relação entre o conhecimento da disciplina e a formação profissional, que são inerentes à EPT e ao ensino técnico integrado, ficam restritos ao conhecimento do que está expresso na LDB. E é justamente a ausência desse conhecimento específico de inter-relacionamento entre as diversas áreas o argumento utilizado por P1 na sua resposta, quando se posiciona contrariamente a P2.

Quanto aos outros 4 professores, todos responderam negativamente a essa pergunta, sendo que P1 (já mencionado) e P3 foram explícitos em suas respostas, enquanto P5 apenas sugeriu a negativa; a resposta dada por P4, por sua vez,

demonstra incompreensão do questionamento e não nos permite fazer inferência da sua impressão sobre o mesmo. Assim, o cenário criado a partir dos dados captados nas respostas desses quatro professores reflete a posição de pesquisadores da área, como Machado (2008) e Moura (2008), ao defenderem a formação como essencial para o atendimento do perfil exigido atualmente dos professores da educação profissional.

Ao tratar sobre os saberes que os professores mobilizam durante a sua ação no cotidiano da escola, Tardif (2002) considera que esses são saberes diversificados e plurais e que se originam de variadas fontes sociais, dentre elas da formação profissional do professor, configurados em formação inicial, estágios, cursos de formação continuada e outros. Esses saberes são construídos pelos professores ao longo de sua formação, provenientes das ciências da educação e dos conhecimentos pedagógicos que, articulados, produzem saberes que subsidiam a prática docente, seja por meio da formação científica/erudita, seja por meio de modelos e técnicas de ensino. Observamos, pelas respostas dos sujeitos ao questionamento em pauta, especialmente de P3: “Não, porque minhas formações não forneceram conhecimento sobre o assunto” e de P5: “Os conteúdos aprendidos durante a formação são bases rasas para a prática”, que nem sempre os conhecimentos advindos da formação inicial dão base suficiente para a prática profissional, havendo a necessidade de que o professor inicie um processo de formação profissional contínua com esse intuito.

Na classificação dos saberes docentes, estabelecida por Pimenta (2012), tais saberes são denominados como saberes do conhecimento (ou científicos), mas não estão ligados aos saberes pedagógicos, sendo essenciais para o ensino da área específica de formação do professor. A autora chama a atenção, no entanto, que só ter o conhecimento e não refletir sobre seu significado para si próprio, para a sociedade, as suas relações de poder, o seu papel no mundo do trabalho, a sua relação com os conhecimentos das demais áreas, é, antes, uma questão de informar e não de formar, posto que formar é fazer conhecer e o conhecimento não se resume à mera informação. Conhecer é manipular as informações, classificando-as, analisando-as e contextualizando-as para a construção de novos significados. Essa visão coincide com a de Gauthier et al. (2006) que classificam esses saberes como disciplinares e afirma que esse saber, sozinho, não pode representar todo o saber docente. Entendemos com esses posicionamentos que não basta o professor ter

acesso aos conteúdos da sua área de formação se não houver esse movimento de enxergá-lo na sua inteireza, relacionado às dimensões sociais, históricas, culturais, políticas, científicas, ideológicas que o conformam, movimento esse que é essencial a uma educação que se presta a uma formação, ao mesmo tempo, humana e profissional do estudante.

Sendo esses os saberes profissionais que os sujeitos construíram ao longo de suas formações, recorremos a Tardif (2002, p. 57) para esclarecer que, assim como em outras profissões, no magistério “[...] a aprendizagem do trabalho passa por uma escolarização longa, cuja função é fornecer aos futuros trabalhadores conhecimentos teóricos e técnicos que os preparem para o trabalho”. Contudo, nas seções teóricas deste estudo, ao tratarmos sobre o modelo de formação inicial docente promovida nas universidades públicas, a partir de autores como Dourado; Catani; Oliveira (2004), Libâneo (2007), Formosinho (2009), Dourado (2011) e Nóvoa (2013) discutimos que o mesmo, por motivos diversos, não tem sido adequado ao desenvolvimento de uma formação profissional eficiente, assim como inferimos dos dados levantados junto aos sujeitos, requerendo do professor o acesso a outras formações, continuamente ao longo da carreira.

Dos dados sobre a base de conhecimentos usados pelos sujeitos para o desenvolvimento da sua prática docente em LP no ensino técnico integrado, os quais foram levantados por meio da questão 3 (figura 17), descrevemos os seguintes registros:

P1: Na **experiência de docência** e na **formação específica da área**.

P2: Nas **orientações das Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais, pesquisas e sugestões de pesquisadores/professores e atuações exitosas** registradas.

P3: **Baseia-se principalmente na ementa do curso** que, a meu ver, não se difere em praticamente quase nada de ementas de cursos regulares.

P4: Minha atuação é baseada tanto **nos aspectos formais que o curso exige**, quanto **nas vivências e conhecimentos adquiridos ao longo da minha vida acadêmica e experiências compartilhadas com colegas**.

P5: A base para o ensino de Língua Portuguesa no ensino técnico **se baseia, principalmente, no uso frequente de textos científicos**, não há uma ementa específica, somente no quarto ano predomina o estudo (produção) de textos oficiais.

As respostas informadas são diversificadas quanto à base de conhecimentos utilizadas pelos sujeitos da pesquisa para subsidiar sua prática docente em LP, ainda que coincidentes entre parte dos sujeitos.

Essa variedade de conhecimentos que servem de suporte para a prática do professor, presente nos dados, corrobora com a concepção de Tardif (2002) de que os saberes dos professores não apenas são diversificados como também são heterogêneos e compósitos, uma vez que “[...] envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente” (p. 18). Categorizando-os segundo o modelo proposto por esse autor – saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais – temos que os conhecimentos/saberes mobilizados pelos sujeitos da pesquisa na sua ação docente perpassam esses saberes categorizados pelo autor.

Assim, são referências para prática, segundo os dados levantados: para P1, a experiência de docência e os conhecimentos da formação da área específica, o que nos reporta aos saberes experienciais e aos saberes disciplinares, respectivamente. Sobre o primeiro referente, os saberes experienciais, como denominados por Tardif (2002) e Gauthier et al. (2006), ou saberes da experiência, na classificação de Pimenta (2012), são saberes provenientes das vivências do professor, seja da experiência baseada no seu trabalho docente e conhecimento da profissão, citado por P1, assim como por P4, ao mencionar o compartilhamento de experiências com os pares como referência para sua atuação docente; seja, ainda, das vivências adquiridas na carreira de aluno ao longo da formação inicial citadas, também por P4, como fontes de conhecimentos construtores da sua prática, pois “[...] os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, **mediatizada pela de outrem**” (PIMENTA, 2012, p. 22, grifo nosso).

Quanto ao segundo referente informado por P1 – os conhecimentos da formação da área específica –, juntamente com o informado por P5 – uso frequente de textos científicos –, levaram-nos aos saberes disciplinares, os quais são relacionados aos conhecimentos específicos dos vários campos do conhecimento (Matemática, História, Língua Portuguesa, etc.) e formam os currículos das instituições de formação inicial e continuada. Nesse sentido, dizem respeito a saberes que “[...] emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de

saberes” (TARDIF, 2002, p. 38) e, por esse motivo, usufruem maior prestígio em relação aos saberes experienciais, relativos aos saberes práticos dos professores. Aliados, aos saberes curriculares, ambos constituem o saber efetivado pela escola e pela universidade, o que nos faz presumir, à semelhança de Tardif (2002), que esses saberes, apesar de se integrarem à prática docente, não são, porém, originados da prática e sim exteriores a ela.

Para P2, sua prática se baseia nas pesquisas e trabalhos exitosos na área, os quais correspondem aos saberes que Gauthier et al. (2006) e Pimenta (2012) identificam como pedagógicos e definem como aqueles que são produzidos a partir da experiência dos professores e, após legitimados pelas pesquisas educacionais, são tomados como referência para o trabalho em sala de aula. É importante ressaltar, porém, que os saberes produzidos pelos professores no e sobre o seu trabalho é pouco valorizado. Na concepção de Pimenta (2012, p. 30), “Os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática. Sobretudo se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca, entendendo, pois a dependência da teoria em relação à prática, pois esta lhe é anterior”. Decorre daí a importância de que os cursos de formação inicial não só incorporem à sua prática as pesquisas relacionadas à atividade docente escolar, como desenvolvam pesquisas com os futuros professores com esse intuito visando prepará-los para assumirem-se investigadores das suas próprias atividades de ensino no cotidiano escolar.

Aos referenciais específicos da educação escolar, como ementas, diretrizes curriculares e outros documentos orientadores da prática (ou saberes curriculares), coincidentes na resposta de 3 (P2, P3 e P4) dos 5 professores, Tardif (2002) os insere entre os conhecimentos que os professores devem se apropriar no decorrer da carreira. São, assim, saberes que “[...] correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelo de cultura erudita [...]” (p.38). Sobre os saberes curriculares, Gauthier et al. (2006) enfatizam que os programas de ensino utilizados pela escola são estruturados a partir de conhecimentos produzidos por outros profissionais que não os professores e é esse programa que vai direcionar o trabalho do professor e, nesse sentido, esse deve ser um documento norteador e não normatizador do trabalho docente.

É pertinente destacar, nesse caso, que os conhecimentos eleitos nos programas oficiais como modelo de cultura a ser aprendido, ao se fundamentarem

nos conhecimentos produzidos por um segmento profissional externo à realidade escolar, tornam-se alheios às necessidades de aprendizagem dos alunos e o conhecimento produzido pelo professor é irrelevante. Por isso, quando os sujeitos da pesquisa informam que norteiam seu trabalho docente pelos saberes curriculares (documentos orientadores/norteadores do trabalho escolar), é importante que tenham em vista esses aspectos mencionados e que, antes, percebam esses documentos com um olhar crítico, selecionando e adaptando o conhecimento que seja realmente significativo para a vida de seus alunos e não como mero cumprimento de uma exigência institucional.

Em relação à EPT, ter esse olhar crítico para esses documentos institucionais que orientam a prática do professor é compreender a preparação para o trabalho não como mera subordinação às necessidades do mercado produtivo, mas como um direito de jovens e adultos ao acesso ao mundo do trabalho e aos saberes a ele inerente e que se contrapõem à visão utilitarista e mercantil de educação voltada ao aprendizado de competências.

No tocante a P4 e P5, que vivenciam uma situação temporária na instituição, observamos em suas respostas que, na falta de saberes da experiência profissional, recorrem muito mais aos saberes da formação profissional (currículos, disciplinas, experiências obtidas como acadêmico) e menos aos saberes experienciais (interação com outros professores), como forma de subsidiar sua prática. Isso nos remete novamente a questão de que os conhecimentos relativos à formação profissional dos professores “[...] precedem e dominam a prática da profissão, mas não provêm dela” (TARDIF, 2002, p. 41) e, nesse sentido, merecem ser considerados sob um olhar crítico quando incorporados à prática.

Já na Categoria 3, apoiamo-nos nos dados colhidos com a pergunta 4 (figura 18) do questionário, que pretendeu sondar se os conhecimentos advindos da experiência (pessoal, profissional e outros) dos sujeitos são importantes ao desenvolvimento do trabalho docente no ensino técnico integrado ao médio.

Figura 18: Categoria 3 - A experiência como fonte de conhecimento.

Categoria	Questionamento
3.A experiência como fonte de conhecimento.	4.Considera que os conhecimentos advindos da experiência (pessoal, profissional e outros) são importantes ao desenvolvimento do trabalho docente do professor do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT) atuante no ensino médio de nível técnico na modalidade integrada? Em caso positivo, que tipo(s) de conhecimento(s) a experiência possibilita à sua atuação?

Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2017).

Assim, obtivemos os seguintes registros dos professores consultados:

P1: Sim. Várias **atuações em modalidades de ensino, conhecimento do exterior**, etc.

P2: Sim. O **conhecimento de diversos comportamentos ante as práticas e saberes em linguagem**, podendo observar mesmo sugestões exitosas em determinados contextos não surtem tanto efeito ou mesmo se mostram inadequados a outros contextos específicos.

P3: Não.

P4: Sim. O **conhecimento adquirido nas minhas experiências contribui muito para a minha atuação. Tanto os conhecimentos formais**, para que os alunos possam se basear em outras referências além daquelas exigidas, **quanto na performance didática, práticas que podem ser aplicadas, experiências novas** que podem ser vividas para que o aprendizado seja constante.

P5: Sim. O **estudo de conteúdos gramaticais e produção textual** são importantes em qualquer seguimento. No ensino técnico é possível adaptar o ensino para a formação profissional.

Para 4 professores (P1, P2, P4 e P5), as experiências fazem parte da construção de sua prática de atuação no ensino técnico integrado, mas para 1 professor (P3), as experiências não são referentes para sua prática. Nota-se, porém, que mesmo que o questionamento não tenha direcionado as experiências docentes unicamente para o âmbito profissional, as respostas fornecidas se encaminharam para essa direção.

Depreendemos das informações dadas, então, que mesmo direcionando as suas respostas para as experiências da formação profissional, os professores têm a percepção de que, no exercício da sua atividade em sala de aula, eles utilizam outros saberes além dos provenientes dos conteúdos da sua área de conhecimento ou da pedagogia e didática, vivenciados na formação inicial – vivências em outros níveis e modalidades de ensino e no exterior (P1), aplicação e experiências exitosas (P2), experiências inovadoras (P4) –, sendo eles baseados em suas experiências. Nesse sentido, assemelham-se ao entendimento de Tardif (2002) para o qual os saberes da experiência prática são desenvolvidos durante a carreira, na vivência cotidiana da função docente, em confronto com situações reais cujas respostas exigem certa improvisação e habilidade pessoal. São definidos como “[...] o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos.” (TARDIF, 2002, p. 48-49).

Todavia, a atuação docente não é solitária, isto é, o professor está constantemente em interação com outros atores do ambiente de sua prática, dentre eles, outros professores. Sendo assim, os saberes experienciais são originados das certezas individuais construídas ao longo da carreira de cada docente, mas não residem totalmente nelas, pois essas certezas são também partilhadas na relação com os pares no dia a dia da profissão. Mas essa percepção parece que não é clara para os sujeitos, pois não se mostra em seus registros para essa pergunta.

É também mediante os saberes experienciais, conforme Tardif (2002), que os demais saberes (curriculares, disciplinares, da formação profissional) são avaliados criticamente e retraduzidos na prática e na experiência do professor como forma de adaptá-los à profissão. Essa compreensão, porém, pelos argumentos usados, pressupomos que seja pouco consistente para os sujeitos à medida que assimilam a experiência sob o aspecto da formação profissional apenas.

Sobre os saberes da experiência, Pimenta (2012) considera que são formados também pelas experiências do professor enquanto aluno, durante toda a sua vida escolar, o que Tardif (2002) caracteriza como fontes pré-profissionais dos professores. Nelas se incluem as percepções que permitem distinguir quais foram os bons professores, quais os mais significativos para sua formação humana, as percepções construídas a partir das representações sociais e históricas da profissão, as experiências e dificuldade do exercício profissional. Portanto, para a autora, o desafio dos cursos de formação é o de construir a identidade do aluno como professor e, nesse caso, demanda outros saberes. Com relação a esse entendimento, não houve nessa questão nenhum professor que tenha feito menção às experiências de aluno como parte de suas experiências como professor.

No entanto, verificamos que P4, ao responder a questão 2 do questionário, que analisou os conhecimentos curriculares, fez o seguinte registro: “Minha atuação é baseada [...] nas vivências e conhecimentos adquiridos ao longo da minha vida acadêmica e experiências compartilhadas com colegas”. Essa resposta nos permite inferir que esse professor, diferentemente do que indicaram os dados obtidos na questão que estamos analisando, tem uma compreensão dos saberes experienciais como algo construído antes mesmo de iniciar na profissão, além de atribuir à socialização com seus pares um saber importante e que, aliado aos outros saberes, subsidia a sua prática.

Sobre as experiências do professor, Gauthier et al. (2006) afirmam que apesar de profusas e proveitosas para sua prática, permanece privativa à sala de aula. E como essas dizem respeito a formas de fazer pessoal, as estratégias elaboradas ao longo do tempo pelo professor, que têm validade para a sua atividade, mas não são reveladas em que se baseiam, podem não ser interpretações válidas para explicar determinada ação docente, sendo, por isso, um saber limitado porque não podem ser verificados cientificamente. Nesse caso, é importante que os saberes experienciais não percam de vista a sustentação teórica que os respalda para que, evitando o teorismo não se incorra no praticismo.

Assim, os saberes experienciais são fundamentais ao professor que atua em LP nos cursos técnicos integrados, considerando, dentre outros aspectos, que a experiência dá sustentação à prática por envolver todas as dimensões dos saberes necessários ao ensino. Além do mais, a troca de conhecimentos entre os pares, até mesmo entre os professores dos componentes de formação geral e profissionalizante, é uma estratégia importante de enfrentamento aos desafios que se impõe a essa modalidade de ensino. Essa evidência, quando analisada sob a realidade dos professores contratados temporariamente (P4 e P5), sugere que a gestão encontre mecanismos para apoiar a prática dos mesmos, compensando de, algum modo, as experiências profissionais que ainda não foram apropriadas até então, mas que são necessárias à consolidação da prática docente. Conforme Tardif (2002), é preciso mais que tempo para a estabilização e consolidação na carreira docente; é necessário também as condições de exercício da profissão, dentre elas turmas fáceis de lidar, volume de trabalho adequado e o apoio da gestão.

O desenvolvimento de um processo educativo que tenha em vista a formação plena do sujeito mediante a integração das dimensões de trabalho, conhecimento e cultura significa um grande desafio sob todos os aspectos, sendo a docência um ponto fulcral para uma formação exitosa do educando.

Em face disso, a Categoria 4 teve a pretensão de examinar os desafios com os quais os sujeitos da pesquisa se deparam no contexto de um curso técnico integrado ao ensino médio e as estratégias utilizadas para superá-los. Para tanto, os dados dos questionamentos 5, 6 e 7 do questionário, apresentados na figura 19, respaldaram a conformação dessa categoria de análise.

Figura 19: Categoria 4 - Desafios e estratégias da modalidade de ensino integrado.

Categoria	Questionamento
4.Desafios e estratégias da modalidade de ensino integrado	5.Como professor de Língua Portuguesa atuante no ensino médio técnico na modalidade integrada, você encontra desafios para desenvolver um trabalho pedagógico na área, nessa modalidade de ensino? Caso positivo, informe-os abaixo por ordem de prevalência:
	6.Se respondeu positivamente à questão 5, que estratégias e mecanismos você utiliza para superar os desafios do ensino da Língua Portuguesa na modalidade de ensino técnico integrado ao médio? Explique.
	7.Informe como realiza o seu planejamento – Individualmente; Conjuntamente entre os professores da mesma disciplina de cursos diferentes; Conjuntamente entre os professores das disciplinas do mesmo curso; Não realiza planejamento; Outro(s). Selecione mais de uma opção, se for o caso.
	a) Se selecionou "outro(s)", especifique-o(s); b) Explique se a(s) forma(s) de planejamento atende(m) às necessidades didático-pedagógicas e formativas da modalidade de ensino que atua.

Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2017).

As informações colhidas a respeito dos questionamentos 5 e 7 nos forneceram registros diversificados. Quanto à questão 5, que intencionou conhecer os desafios do sujeito no desenvolvimento do trabalho de ensino na sua área de atuação, foram estes os dados obtidos:

P1: Encontro muitos desafios. A péssima qualidade técnica dos gestores, dos técnicos, a politicagem e a falta de gestão pedagógica que indique os parâmetros de atuação nos cursos oferecidos pelo *campus*.

P2: Encontro desafios. Os desafios são vários: **a necessidade de participação conjunta aos objetivos do curso técnico** frente ao compromisso de garantir o saber básico íntegro com competências, habilidades e conteúdos das diretrizes gerais de responsabilidade das linguagens.

P3: Encontro muitos desafios. Falta de formação continuada que me auxilie a construir conhecimentos sobre essa modalidade de ensino. Ausência de grupos de estudos de professores da área. Falta de reuniões coletivas com todos os professores do curso **para construir um trabalho integrado. Conhecimento sobre o que esperam de mim** enquanto professora de Língua Portuguesa para o curso de Edificações.

P4: Encontro desafios. Mostrar aos estudantes quão importante é o estudo da disciplina, manter o foco da atenção na aula e ter o máximo de rendimento no aprendizado.

P5: Encontro muitos desafios. O maior desafio é saber que não é a missão do curso técnico preparação para o ENEM, mas saber que os alunos da rede pública de ensino necessitam desse preparo. Assim, é preciso sintetizar e contribuir de algum modo para o exame nacional do ensino médio.

Desse modo, os dados indicaram que os sujeitos encontram desafios para atuar na modalidade de ensino integrado, seja em maior grau (P1, P3 e P5) ou em menor grau (P2 e P4), sendo esses de diferentes naturezas e que envolvem diferentes dimensões, como a gestão, o trabalho docente (parâmetros e organização), a formação continuada e a didática.

É coincidente entre P1 e P3 a falta de formação continuada (no caso de P1, traduzida a partir do argumento de despreparo técnico de gestores e equipe técnica) e de parâmetros que orientem o trabalho docente, como desafios que se impõem à prática. A formação continuada, colocada como requisito da profissão docente, refere-se tanto a um processo de autoformação do professor como esforço individual e contínuo de atualização científica na sua área específica e em outras áreas correlatas, como quer Libâneo (2007, p. 43): “O exercício do trabalho docente requer, além de uma sólida cultura geral, um esforço contínuo de atualização científica na sua disciplina e em campos de outras áreas relacionadas [...]”, como também a um direito que deve ser proporcionado pelas instâncias institucionais, como defende Feldman (2009), mediante a definição de políticas públicas.

Entendemos que a formação continuada, como posto por Libâneo (2007) é uma estratégia que pode contribuir para superar tanto a fragmentação curricular como a institucional. Mas, para isso, são necessárias ações formativas que atinjam não apenas os professores como também gestores e técnicos (como registrado por P1), na qualidade de partícipes do trabalho docente, cujo alvo deverá ser uma postura institucional colaborativa e com unidade para que se realize na educação profissional uma formação humanizadora e totalizante do sujeito, objetivo que deve ser perseguido pela modalidade de ensino integrado.

Nessa perspectiva, a formação continuada pode também contribuir para a construção de parâmetros da prática docente do professor de LP do ensino técnico integrado – aspecto que também foi apontado pelos mesmos professores (P1 e P3) como desafiantes da sua atuação docente –, na medida em que complementa aprendizagens não construídas na licenciatura e atualiza essa formação inicial para atender às demandas da prática diante das rápidas mudanças do mundo atual, proporcionando uma base sólida de conhecimentos e formas de atuação, citadas por Libâneo (2007), Feldman (2009) e Gatti (2010) ao discutirem a formação de professores na contemporaneidade e o contexto dessa formação.

Constata-se, ainda, nas respostas de dois professores (P2 e, principalmente, P3), que a falta de um trabalho coletivo e integrado na instituição é também um desafio ao trabalho docente em LP nos cursos técnicos integrados. Esses dados corroboram com a percepção das autoras que fundamentaram os estudos teóricos deste trabalho sobre o ensino integrado na educação profissional, tal é o caso de Ramos (2007) e Ciavatta (2005, p. 15), para quem “É preciso que se discuta e se procure elaborar coletivamente, as estratégias acadêmico-científicas de integração”, pois a integração de conhecimentos no currículo ressalta não só a unidade que deve existir entre as diferentes disciplinas e formas de conhecimento no ambiente escolar, como também a necessidade de novas estratégias e organizações de trabalho e de didática.

Quanto a esse ponto, é expressivo o argumento feito por P4 para relatar os desafios que encontra na sua atuação: “Mostrar aos estudantes quão importante é o estudo da disciplina, manter o foco da atenção na aula e ter o máximo de rendimento no aprendizado”, de onde depreendemos que fazer a integração disciplinar em um mesmo currículo, tal e qual sugerido pelas autoras, é uma tarefa complexa cuja realização não basta o professor dominar os conhecimentos inerentes à sua formação específica; são exigências que vão além. Sobre tais exigências, é significativo o posicionamento de Ciavatta (2005, p. 10):

A formação integrada entre o ensino geral e a educação profissional ou técnica [...] exige que se busquem os alicerces do pensamento e da produção da vida além das práticas de educação profissional e das teorias da educação propedêutica que treinam para o vestibular. Ambas são práticas operacionais e mecanicistas e não de formação humana no seu sentido pleno.

Relacionando essa visão da autora aos dados informados por P5, para a qual o desafio da sua prática no ensino integrado é tentar sintetizar a finalidade da formação do curso técnico com a preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), deduzimos que uma prática com esse fim esperado pelo professor pode distanciar a modalidade de ensino do seu propósito formativo, uma vez que a educação profissional na perspectiva da formação integrada tem finalidades que ultrapassam o simples desenvolvimento de capacidades utilitaristas, como bem expõe Ciavatta (2005). Ao contrário, trata-se de uma proposta de integração cuja finalidade formativa é:

[...] possibilitar às pessoas compreenderem a realidade para além de sua aparência fenomênica. Sob essa perspectiva, os conteúdos de ensino não têm fins em si mesmos nem se limitam a insumos para o desenvolvimento de competências. [...] são conceitos e teorias que constituem sínteses da apropriação histórica da realidade material e social pelo homem. (RAMOS, 2007, p. 20).

A formação integrada assim entendida não se compromete, portanto, com a preparação tecnicista e sim com o desenvolvimento pleno do sujeito, como pessoa humana e como trabalhador, afastando-se da divisão histórica que se impôs ao ser humano pela fragmentação social do trabalho entre o fazer e o planejar/dirigir (BRASIL, 2007), o que implica o entendimento do trabalho na sua dimensão formativa, englobando um duplo sentido: como atividade humana (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico ligado aos modos produtivos) como exposto por Ramos (2007) quando apresenta os sentidos que a integração assume na relação feita entre ensino médio e educação profissional.

Acerca de P4 e P5, em situação de contrato temporário, observamos que os desafios das suas práticas são de natureza diversa dos professores efetivos na instituição (P1, P2 e P3). Enquanto estes revelaram desafios externos à sala de aula e aos alunos (formação, organização do trabalho docente, gestão), aqueles relacionaram os desafios ao campo da formação profissional, de ordem da matéria ensinada e da didática, o que pressupõe a preocupação em dominar o trabalho, que é peculiar ao início da carreira. Só com o tempo, na percepção de Tardif (2002), é que o professor passa a conhecer e aceitar seus limites e a partir daí ganha maior segurança para afastar-se mais dos programas, das diretrizes e rotinas sem, no entanto, as perder de vista. Não parece ser esse, ainda, o caso dos professores, especialmente de P4.

Quanto aos dados obtidos da questão 7 (figura 19), que pretendeu verificar sobre o planejamento dos sujeitos da pesquisa, são reveladores sobre a falta de um trabalho coletivo e integrado na modalidade que atuam, a exemplo do que foi apontado por parte dos sujeitos na questão 5. Assim, quando perguntados de que forma realizam o planejamento didático-pedagógico, os sujeitos deram as seguintes respostas:

P1: Individualmente.

P2: Individualmente e conjuntamente entre os professores da mesma disciplina de diferentes cursos.

P3: Individualmente.

P4: Sozinha.

P5: Conjuntamente.

Portanto, 3 professores informaram que planejam individualmente/sozinhos (P1, P3 e P4), 1 faz individualmente e conjuntamente (P2) e 1 faz conjuntamente com outros professores (P5).

Como desdobramento da questão 7 (figura 19), os sujeitos também foram solicitados a se manifestar se a/as forma/formas de planejamento que realiza/realizam atende/atendem às necessidades didático-pedagógicas e formativas da modalidade de ensino que atuam. Os dados a que chegamos sobre o planejamento denotam, igualmente, uma realidade desafiadora aos sujeitos. Sobre isso, obtivemos os seguintes registros:

P1: Não atendem, mas é a única opção, por falta de gestão pedagógica do *campus*.

P2: Sim, previamente sim. Podendo sofrer alterações e atualizações.

P3: Não, pois planejo sozinha sem discutir os conteúdos, dúvidas e problemáticas do curso. O **ideal seria um planejamento coletivo** em que cada professor tivesse voz para expor suas dúvidas e ideias.

P4: Por enquanto sim. Mas tenho a intenção de aprimorar isso.

P5: O planejamento atende parcialmente, pois há uma grande rotatividade de professores nessa disciplina.

Dos professores que planejam individualmente/sozinhos, 1 respondeu que essa forma atende às necessidades didático-pedagógicas e formativas da modalidade de ensino que atua, mas por enquanto (P4), de onde se denota que essa tarefa de programação da ação docente precisa ser melhor equacionada; 2 professores informaram que não atende (P1 e P3), sendo que P1 informou que o faz por não ter opção, e P3 ainda destacou sua resposta afirmando que “O ideal seria um planejamento coletivo”; e 1 professor respondeu que atende (P2), mas note-se que é o único que faz essa atividade das duas formas: individualmente e conjuntamente. Já o professor que informou que planeja conjuntamente apenas, respondeu que essa forma atende parcialmente, porém justifica que isso se deve à rotatividade de professores na disciplina (P5).

Considerando que “A ação de planejar [...] é, antes, a atividade consciente de previsão das ações docentes, fundamentadas em opções político-pedagógicas, e

tendo como referência constante as situações didáticas concretas [...]” (LIBÂNEO, 2006, p. 222), infere-se, pois, dos registros obtidos, que prevalece entre os sujeitos a falta do planejamento como um espaço em que seja possível não só organizar a ação docente, como também lugar de troca de experiências e de maior integração entre os mesmos para compartilharem os dilemas e soluções da prática.

Observamos, então, que o professor de LP praticamente administra seu trabalho educativo sozinho, fazendo suas escolhas e decisões baseado nos seus próprios conhecimentos e convicções construídos ao longo da carreira, geralmente sem ter com quem partilhar, sobretudo, as incertezas da profissão, situação que parece destoar da visão de Tardif (2002), para quem as experiências dos professores (saberes experienciais) não se fazem individualmente ao longo da carreira, mas também na relação com outros professores.

No caso da organização do trabalho pedagógico, do qual evidenciamos o ato de planejar, o desenvolvimento de atividades de forma coletiva apresenta-se como uma possibilidade de um agir mais seguro diante dos desafios e incertezas da prática cotidiana, conforme assevera Ramos (2007), especialmente em uma modalidade de ensino que integra várias dimensões da vida humana (o trabalho, a ciência, a cultura).

O trabalho coletivo também contribui para o desenvolvimento de uma ação pedagógica integrada, em que os conhecimentos das várias áreas da formação geral e destas com as diversas áreas da formação profissionalizante se inter-relacionem como totalidade, assumindo um dos sentidos de integração propostos por Ramos (2007) – a integração de conhecimentos gerais e específicos como totalidade – quando esta discute sobre a relação existente entre ensino médio e educação profissional. Da mesma forma, a participação coletiva de gestores, professores das áreas básicas, professores das áreas profissionalizantes, equipe pedagógica é, nesse sentido, fundamental ao permitir decisões conjuntas sobre as ações que envolvem a prática educativa na perspectiva da integração curricular (CIAVATTA, 2005).

Esses dados ratificam, então, a necessidade de um trabalho onde todos os responsáveis pela prática educativa no contexto escolar contribuam coletivamente para o seu êxito, sendo essa atuação conjunta não apenas uma estratégia para vencer os desafios da formação integrada, como uma necessidade para a

construção de parâmetros da prática docente do professor de LP do ensino técnico integrado.

Quando solicitados a informarem as estratégias que utilizam para lidar com os desafios encontrados na modalidade que atuam, o que fizemos mediante a questão 6 (figura 19), são significativos os dados revelados pelos sujeitos, cujas respostas transcrevemos a seguir:

P1: A imposição de um **modelo baseado na leitura** como instrumento de conquista de autonomia para aprendizado. **A leitura é utilizada como ponto central do trabalho de domínio da escrita e da interpretação de textos.**

P2: Tento convergir na medida do possível o desenvolvimento de habilidades e competência sobre objetos em comum entre algumas disciplinas ou no campo técnico específico sob a cautela de não mutilar saberes essenciais sobre a linguagem exigidos/sugeridos pelas diretrizes; enfim, **não consentindo**, por um lado, **que as contribuições do aprendizado sobre a linguagem deixem de lado esferas aparentemente distantes do saber técnico específico** que, no entanto, são formadoras do sujeito técnico em integridade humana e social.

P3: Não sei se isso é uma estratégia, mas **trabalho a ementa da melhor forma possível e ouço as necessidades dos alunos** que, **na maioria das vezes, tem relação com o ENEM e não com o curso.**

P4: Não estou nesta modalidade há muito tempo, mas procuro sempre **apresentar aulas mais dinâmicas** (que não sejam somente expositivas "quadro-professor") com textos, vídeos, imagens, situações que os estudantes possam associar à realidade que vivem. **Trabalhos em grupo** para que socializem melhor, compartilhem experiências discentes e aprendam a entender o limite do outro.

P5: As estratégias usadas por mim são as **de adaptação de conteúdo**, mecanismo de ensino para se alcançar o melhor resultado.

Na falta de parâmetros formais eficazes que norteiem suas ações na superação dos desafios que se impõem às suas práticas de LP no ensino integrado, cada professor estabelece a sua própria estratégia e mecanismo para superar esses desafios, como se depreende dos dados coletados: modelo de leitura (P1); interdisciplinaridade (P2); cumprimento da ementa e atenção às necessidades dos alunos (P3); realização de aulas mais dinâmicas e trabalhos em grupos (P4); e adaptação de conteúdo (P5).

Sobre a estratégia utilizada por P1, baseada em um modelo de leitura para o desenvolvimento da escrita e da interpretação de textos, supomos estar alinhada à proposta de ensino da Língua Portuguesa nos PCNEM, a qual, partindo daquilo que o aluno ainda não sabe, visa “[...] a um saber linguístico amplo, tendo a

comunicação como base das ações” (BRASIL, 2000b, p. 17). O ensino-aprendizagem da língua, nesse entendimento, privilegia a sua natureza social e interativa, assemelhando-se aos usos linguísticos que são feitos na sociedade, produzidos pela interação dos sujeitos em uma situação discursiva. Assumir o texto como ponto de partida para um modelo de leitura e de desenvolvimento e compreensão da escrita, à semelhança de P1, implica priorizar outros aspectos que não somente a divisão entre leitura e literatura, estudos gramaticais e produção textual que fragmenta e prejudica a aprendizagem do aluno. É conceber a língua como linguagem, logo, como espaço de dialogicidade.

Abordando sobre as práticas de leitura em cursos de formação técnica, Geraldi (1994) questiona como fazer para tornar as atividades de leitura significativas para o aluno, mas sem descartar os textos que não respondem a uma necessidade imediata, tal é o caso dos textos usados nas aulas de LP. Para o autor, comumente professores de Língua Portuguesa que atuam em cursos técnicos, em meio ao dilema entre formação técnica e formação humanística, têm agido de duas formas: insistindo na leitura de literatura, como uma espécie de atenuante da formação técnica recebida, como se a leitura de texto literário pudesse desembrutecer a formação técnica; e propondo leitura de textos técnicos, na intenção de aproximar as suas aulas dos interesses mais imediatos dos alunos.

Respondendo o seu questionamento inicial, Geraldi (1994) conclui que uma sólida formação técnica prescinde cada vez mais da competência leitora de diferentes tipos de textos, no que a proposta dos gêneros discursivos de Bakhtin (1997) é convergente, ao considerar que a quantidade de discursos está relacionada com seus usos sociais, sendo necessário o aluno apropriar-se dessa variedade discursiva com vistas à sua participação efetiva na sociedade. Para Geraldi (1994), a questão vai além de saber qual o tipo de texto é mais adequado para usar na sala de aula;

Trata-se de saber qual o melhor trabalho a ser feito em sala de aula para que os alunos egressos das escolas técnicas sejam cidadãos leitores numa sociedade que tem expulsado, historicamente, os trabalhadores, qualificados ou não, das bibliotecas, das livrarias, dos cinemas, dos teatros etc. (GERALDI, 1994, p. 124).

Pensando no que foi dito, a estratégia empregada por P1 pressupõe coerência com os documentos que parametrizam a formação propedêutica do ensino de LP. A questão que nos parece mais complexa é fazer a interface formação

geral-formação profissional, necessária no ensino integrado, promovendo aprendizagens que contemplem o desenvolvimento humano sem perder de vista a dimensão profissional. Além disso, tão fundamental quanto é manter o interesse dos alunos para os quais nem sempre as disciplinas da formação geral são importantes.

Já as estratégias utilizadas por P3 e P5, são coincidentes ao contemplarem o conhecimento curricular e adaptá-lo às necessidades dos alunos. Depreendemos das respostas dadas que o que os professores fazem, na verdade, é selecionar os conteúdos curriculares que avaliam como mais significativos para a aprendizagem dos alunos sem, no entanto, deixar de cumprir o currículo.

Quando falamos em formação plena do sujeito, pressuposto da formação integrada, não significa que se deva ensinar e aprender tudo, pois a seleção de conteúdos curriculares para o desenvolvimento de uma formação totalizante do real pressupõe uma perspectiva de conhecimento a partir da relação parte-totalidade (BRASIL, 2007). Trazendo essa fala para a formação profissional no ensino médio integrado, significa dizer que: “[...] os conhecimentos específicos de uma área profissional não são suficientes para proporcionar a compreensão global da realidade. Por isso, deve-se contemplar também a formação geral” (BRASIL, 2007, p. 51).

Sendo assim, a formação geral é que possibilita compreender um determinado aspecto de uma área profissional em suas diversas perspectivas, tais como econômica, política, social, técnica e outras, cujo estudo se dá a partir dos conteúdos de ensino pertencentes às diferentes áreas de conhecimento e respectivas disciplinas. Temos, então, que fazer a seleção de conteúdos curriculares para serem ensinados requer pensar não somente nos conhecimentos gerais da formação básica, mas estes relacionados aos conhecimentos específicos da formação profissional para que não se incorra em uma formação deficiente ou que se priorize aspectos da formação que não são condizentes com a finalidade da modalidade de ensino ou do curso, a exemplo do registro de P3: “[...] e ouço as necessidades dos alunos que, na maioria das vezes, tem relação com o ENEM e não com o curso”.

Fazer essa relação entre parte e totalidade, conhecimento geral e específico implica uma construção interdisciplinar, em que os conteúdos e conceitos das diversas disciplinas são relacionados com a finalidade de buscar compreender determinada realidade que se pretenda. Assim, reportamo-nos a P2, para o qual o

trabalho interdisciplinar é uma estratégia para os desafios da prática de LP nos cursos integrados. A interdisciplinaridade, diante das atuais exigências educacionais, permite recuperar a fragmentação do conhecimento proporcionada pela rigidez do currículo disciplinar que a escola mantém, pondera Libâneo (2007), visto que a sua compreensão mais corrente pressupõe o inter-relacionamento de disciplinas de vários campos do conhecimento na consecução de um problema, visando a uma melhor compreensão do real, o que pressupõe a superação da especialização excessiva em favor de uma maior relação teoria-prática. Ainda na percepção do autor,

O vício principal do currículo por disciplinas é reduzir o ensino à exposição oral dos conteúdos factuais e ao material informativo do livro didático, sem considerar o processo de investigação, os modos de pensar a que as disciplinas recorrem, a funcionalidade desses conteúdos para a análise de problemas e situações concretas e para a vida prática cotidiana. (LIBÂNEO, 2007, p. 32).

É dessa limitação exposta pelo autor que se justifica uma atitude interdisciplinar que possibilite o professor transitar livremente entre parte e totalidade do real, como um caminho de mão dupla. A interdisciplinaridade, sob essa compreensão de Libâneo (2007), possibilita restituir as relações entre teoria e prática interrompidas pelo isolamento dos conteúdos de ensino de seus contextos reais. Unindo-se a esse entendimento, Ramos (2007) observa que no currículo integrado o conhecimento e o processo de ensino-aprendizagem são organizados e desenvolvidos para que os conceitos sejam compreendidos em suas relações com o real em sua totalidade. Nessa perspectiva, “A interdisciplinaridade, como método, é a reconstituição da totalidade pela relação [...] dos diversos campos da ciência representados em disciplinas” (RAMOS, 2007, p. 22).

E quanto aos professores em situação de trabalho precário? Como equacionam os desafios da prática? Nesse aspecto, faremos menção ao registro de P4, para quem os meios didáticos são a estratégia para contornar o desafio da prática, pelo uso de aulas “[...] com textos, vídeos, imagens, situações que os estudantes possam associar à realidade que vivem”, saindo um pouco da aula expositiva, que inferimos ser aquela meramente verbal. Sobre essa questão, recorreremos a Libâneo (2006) para desfazer esse “nó didático”. Assim, é pertinente explicar que o termo “aula” se aplica a todas as formas didáticas organizadas e conduzidas pelo professor visando ao ensino e aprendizagem, dentre elas a aula

expositiva e o trabalho em grupo, este último também citado pela professora. Logo, “Na aula se criam, se desenvolvem e se transformam as condições necessárias para que alunos assimilem conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções e, assim, desenvolverem suas capacidades cognoscitivas” (p. 177).

Com respeito ao trabalho em grupo, a sua “[...] finalidade principal é obter a cooperação dos alunos entre si na realização de uma tarefa” (LIBÂNEO, 2006, p. 170), o que significa que a contribuição de cada membro ao grupo só será possível se todos tiverem conhecimento sobre o tema em estudo. Por isso, o trabalho em grupo requer a realização de atividades que o precedam, como um trabalho individual ou exposição ou outro que o professor julgar mais adequado.

É por meio da aula, pois, que os alunos entram em contato com a matéria a ser ensinada sendo, por isso, importante a sua adequada estruturação didática para que os objetivos do ensino sejam alcançados. É legítima, pois, a preocupação que o professor demonstra com suas estratégias didáticas.

Observamos sobre os registros das questões 5 e 6, informados por P4, que desafios e estratégias alinham-se perfeitamente, denotando uma ação consciente. O uso de aulas diversificadas e de diferentes meios didáticos pode ser, de fato, uma boa estratégia para lidar com os desafios que se impõem ao trabalho docente na modalidade integrada, desde que o mesmo seja precedido de estruturação didática adequada, como vimos em Libâneo (2006), na qual o planejamento é uma ferramenta imprescindível. Porém, temos para nós, que não basta só buscar melhorar e potencializar a aprendizagem por meios pedagógicos e didáticos; é preciso desenvolver nos alunos uma perspectiva crítica dos conteúdos disciplinares na qual o pensamento crítico-reflexivo permita os alunos transformarem informações em conhecimentos.

Concluídas as análises dos dados levantados mediante o uso do questionário, passaremos às análises dos dados obtidos por meio da entrevista semiestruturada, gravada, outro instrumento de pesquisa que utilizamos no trabalho de campo para ampliar o nosso conhecimento sobre o objeto de estudo, em que pudéssemos captar outras dimensões sobre os saberes dos professores de LP atuantes nos cursos integrados. Nesse instrumento, mediante um roteiro-guia, elaboramos 4 questionamentos aos sujeitos da pesquisa e, assim como nos questionários, fizemos a sistematização de categorias temáticas segundo a metodologia de análise de conteúdo de Bardin (1977).

Para a sistematização da Categoria 5, utilizamos os questionamentos 1, 3 e 4 do roteiro-guia da entrevista, informados na figura 20. Nela, as informações concedidas pelos professores verificaram os seus conhecimentos da docência na EPT e como se dá o aprimoramento para esse trabalho.

Figura 20: Categoria 5 - A docência na EPT e o aprimoramento da prática.

Categoria	Questionamento
5.A docência na EPT e o aprimoramento da prática.	1.Exponha resumidamente como foi sua inserção na Educação Profissional e Tecnológica. Você recebeu algum tipo de preparação da instituição para iniciar seu trabalho como professor do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT)?
	3.Como e onde você adquiriu/adquire os saberes/conhecimentos para ensinar a sua disciplina no ensino médio técnico na modalidade integrada?
	4.A instituição proporciona momentos/espacos para a reflexão sobre o trabalho docente? Quais são? Considera esses momentos importantes para o aprimoramento do seu trabalho?

Fonte: Base de dados da pesquisadora (2017).

No tocante à questão 1, esta nos proporcionou os seguintes registros:

P1: Bom, a minha inserção no Ensino Médio Técnico e tecnológico foi idêntica à inserção a qualquer nível de ensino. **A instituição ofereceu, na verdade, o que eles chamam de semana pedagógica, mas não era muito voltado para a questão técnica e tecnológica. Era mais voltado para as questões internas pedagógicas, bem próxima do propedêutico.**

P2: Eu diria que [...] o próprio concurso da instituição é bem voltado pra isso. **A gente acaba lidando com esses assuntos no próprio concurso, a cobrança indo para a área educacional e a interface indo pra área tecnológica, então a gente já teve esse contado a partir daí.** No âmbito da própria instituição, além das reuniões pedagógicas que é frisado isso, é disponibilizado **todas as formas de documentos e também discussões sobre esses documentos e diretrizes com relação à questão tecnológica, juntamente com essa questão do integrado, que eu vejo que ainda é um desafio [...] nós nos informamos, existem essas capacitações, aqui e ali abrem vagas pra vários professores. Isso aí existe, discute muito. A instituição proporciona essa parte, mas ainda é um desafio isso funcionar de um jeito assim que diga que tá convergindo realmente o integral com o técnico.** Ocorre que a gente integra em alguns momentos possíveis e em outros corre meio paralelo.

P3: [...] para entrar no concurso você estuda alguma coisa sobre a educação profissional técnica e tecnológica, mas no momento em que eu fui nomeada, que não foi pra cá [...], então poderia até dizer também essa diferença de estado, que não há, [...] não houve uma preparação. Nem para me explicar o que era, nem o que eles esperavam de mim enquanto professora de LP pra trabalhar na educação profissional e tecnológica. [...] até hoje eu estou no instituto há mais de quatro anos e eu ainda não participei de formações continuadas; participei do mestrado institucional. Mas formações, nem pra discutir a minha área de LP, nem os problemas de forma geral. [...] Aqui eu só cheguei e fui pra sala de

aula. Me disseram quais eram as turmas e aqui eu não tive nenhum preparo do professor anterior pra me dizer, por exemplo, o que tinha feito, o que não tinha feito, ou a supervisão. Não. Me disseram quais eram as turmas, eu entrei nas salas e preparei meu trabalho a partir disso.

P4: [...] quando a seleção apareceu eu fiz sabendo que eu trabalharia com alunos de um nível médio, mas não sabendo como funcionava, por exemplo, um nível integrado, o que de fato isso significava. Então, eu caí na instituição de uma forma bem crua. Depois que eu entrei aqui que eu vi o que significava ser professora nesse nível, como os alunos saíam daqui depois de formados. **Eu não tive nenhum curso específico, nenhuma reunião específica pra me falarem exatamente como é o ensino.** As pessoas que conversaram comigo, apesar de muito solícitas, muito receptivas, elas conversaram comigo como se eu já soubesse de todos esses detalhes iniciais que eu já deveria saber ao fazer a seleção.

P5: [...] no dia que eu cheguei eu já caí direto na Semana Pedagógica, então pra mim foi tudo muito novo. Assim, uma preparação, inicialmente, não tive, mas eu pude participar um pouco das discussões que aconteciam no momento e fui pra sala de aula. Eu não tinha dado aula antes para o ensino técnico. Eu dei aula pro PRONATEC, ensino médio regular e ensino superior; pra mim foi diferente, foi uma experiência nova no sentido de que o foco é outro no ensino profissional [...].

Observamos nas respostas dos professores uma quase unanimidade em relação ao desconhecimento sobre a docência na EPT quando da sua inserção nesse campo de ensino. Vemos, então, que é convergente entre os relatos de P1 e P5 a participação na semana pedagógica quando da entrada no *campus*, mas que a mesma ou não atendeu aos aspectos da educação técnica e tecnológica, sendo muito mais voltada ao âmbito pedagógico e propedêutico (P1) ou permitiu apenas participar das discussões, sem um preparo inicial para atuação docente (P5). Assemelham-se a esse último, os registros de mais dois professores: P3 respondeu “[...] que não houve uma preparação” e P4, mais enfático, respondeu: “Eu não tive nenhum curso específico, nenhuma reunião específica [...]”.

Uma tentativa de explicação dos dados obtidos dos registros desses professores poderia estar, a nosso ver, na complexidade natural desse tipo de instituição – seja nos seus aspectos organizacionais seja de atuação educacional – que ainda está se descobrindo e que, por isso, não dispõe do conhecimento necessário para atuar ante essa realidade. Nesse caso, recorremos a Moura (2008) para endossar tal posicionamento:

Traçamos esse panorama da EPT [...] com o objetivo de evidenciar a complexidade na qual estão imersas as instituições que atuam nessa esfera. Nesse sentido, para afrontar a realidade vigente, [...] os professores, técnico-administrativos e dirigentes das instituições de EPT, principais

sujeitos envolvidos juntamente com os estudantes, necessitam ser muito bem formados e qualificados profissionalmente. (MOURA, 2008, p. 30).

A esse contexto, devemos somar a complexidade inerente ao trabalho do professor nesse campo de atuação, pois ao tratar das especificidades da formação do professor para a EPT, Machado (2008) pondera que, atualmente, as exigências demandadas do perfil dos profissionais são bem maiores que no passado, para as quais o modelo do mestre da oficina-escola, cuja aprendizagem dos alunos ocorria pela reprodução mecânica de tarefas, encontra-se ultrapassado. Os desafios propostos ao professor de EPT agora são outros, como descreve a autora:

É pressuposto básico que o docente da educação profissional seja, essencialmente, um sujeito da reflexão e da pesquisa, aberto ao trabalho coletivo e à ação crítica e cooperativa, comprometido com sua atualização permanente na área de formação específica e pedagógica, que tem plena compreensão do mundo do trabalho e das redes de relações que envolvem as modalidades, níveis e instâncias educacionais, conhecimento da sua profissão, de suas técnicas, bases tecnológicas e valores do trabalho, bem como dos limites e possibilidades do trabalho docente que realiza e precisa realizar. (MACHADO, 2008, p. 17).

Esse entendimento parece ganhar força com o registro de P3: “[...] então poderia até dizer também essa diferença de estado, que não há, [...] não houve uma preparação”, quando ela destaca que a ausência de formação para subsidiar o início do seu trabalho na EPT não é uma situação isolada, específica dessa realidade, mas presente em IFs de outros estados.

Considerando especificamente a modalidade de ensino integrado no universo da EPT, somos impelidos a concordar com a afirmativa de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2014), feita a partir da síntese de trabalhos apresentados no colóquio sobre ensino médio integrado⁵¹, de que a questão conceitual da formação integrada gera ainda muita dúvida e controvérsia entre professores e gestores, sendo um dos motivos a carência de estudo e conhecimento do que essa formação é, realmente. E acrescentam: “Em debate com professores dos Institutos Federais pudemos perceber que eles compreendem mais a legislação do que os conceitos que nela estão implícitos” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2014).

⁵¹ Colóquio “Produção de Conhecimentos sobre Ensino Médio Integrado: Dimensões epistemológicas e político-pedagógicas”, realizado na EPSJV/Fiocruz, em 3-4 set. 2010, sob a coordenação de Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos, cujos anais estão disponíveis no seguinte endereço eletrônico: <http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l232.pdf>.

Depreendemos, portanto, que a concepção de formação integrada é um conhecimento em construção nas instituições de EPT (ou pelo menos em algumas delas) que a incluem em sua oferta e que, por isso, possivelmente não estejam preparadas para lidar com essa realidade. A esse respeito, parece-nos apropriado o argumento de P1: “A instituição ofereceu, na verdade, o que eles chamam de semana pedagógica, mas não era muito voltado para a questão técnica e tecnológica. Era mais voltado para as questões internas pedagógicas, bem próxima do propedêutico”, o qual vem corroborar com as nossas impressões.

Já para P2 e P3, o máximo que detinham de informação sobre a profissão, quando desse momento, foram adquiridas durante os estudos para a realização da prova ao cargo; porém, ao contrário de P3, P2 informou ter tido acesso a reuniões pedagógicas e “[...] a todas as formas de documentos e também discussões sobre esses documentos e diretrizes com relação à questão tecnológica, juntamente com essa questão do integrado [...]”, e acrescenta: “[...] mas ainda é um desafio isso funcionar de um jeito assim que diga que tá convergindo realmente o integrado com o técnico”, indicando que o acesso a reuniões, documentos legais e orientações não foram tão eficazes.

É expressiva essa convergência entre os registros desses dois professores, visto que reflete o desconhecimento da sociedade sobre essas instituições, especialmente dos professores que pretendem ingressar nessa área. Ao desconhecimento dos professores, Moura (2008) atribui à questão formativa (no caso, a falta dela), seja daqueles profissionais que já estão atuando, seja daqueles que estão em processo de formação, seja, ainda, dos que se formarão no futuro. Nesse caso, a licenciatura específica para a EPT seria a solução ideal para esse problema, na perspectiva do autor, no que Machado (2008) também concorda. Entretanto, como ressalta Moura (2008), seria necessária uma análise aprofundada sobre a sua viabilidade, considerando que a oferta de educação profissional, na maioria dos sistemas públicos de ensino, ainda não é consolidada e significativa, sendo poucos os professores que atuam nesse âmbito. Até que se encontre uma saída para esse impasse, possivelmente a situação registrada por P2 e P3 poderá ocorrer muitas outras vezes.

Sem o conhecimento das especificidades do ambiente em que vai atuar e sem o apoio da instituição no que tange à formação, como detectamos nas falas da maioria dos professores, estes realizam sua prática segundo as suas convicções e

experiências construídas na profissão, seja no ensino médio, superior ou nos programas de formação de iniciativa do governo federal, a exemplo do Pronatec, informado por P5.

É válido mencionar que, ao relacionar a formação do professor de EPT às pesquisas documentais sobre a instituição, detectamos a oferta de cursos de especialização *lato sensu* para a docência na área, destinada a docentes e corpo técnico do *campus*, o que demonstra que a instituição realiza ação nesse sentido, em cumprimento ao disposto nas DCNs para essa modalidade de ensino: “[...] cabendo aos sistemas e às instituições de ensino a organização e viabilização de ações destinadas à formação continuada de professores.” (BRASIL, 2012a, art. 40, inciso 3.º, § 3.º). Mas, pelo que inferimos dos dados obtidos no estudo empírico, parece ainda insuficiente para subsidiar a prática do professor.

Embora não cabe aqui aprofundar essa discussão, tal fato nos remete aos estudos realizados nesse campo, que atribuem como fator negativo dessas formações o aligeiramento e a insuficiência no número de vagas (MACHADO, 2008). Podemos citar, ainda, a título de especulação, a situação dos professores temporários (tal é o caso de P4 e P5), a qual se caracteriza pela rotatividade e que certamente representa um desafio para ações formativas dessa natureza.

Confirmando o aligeiramento identificado por Machado (2008), na concepção de Moura (2008), para os professores que já atuam na EPT sem formação específica nessa área

[...] há que se adotar estratégias de curto prazo, mas que não continuem sendo apenas provisórias, emergenciais ou especiais, caracterizadas pela transitoriedade e precariedade que vem marcando a formação de professores para a EPT ao longo de nossa história. (MOURA, 2008, p. 32).

É importante lembrar que a construção dos saberes profissionais dos professores comporta uma dimensão temporal, o que significa que são construídos no decorrer do tempo, sendo que “[...] os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho, ou seja, na estruturação da prática profissional” (TARDIF, 2002, p. 261). Não sedimentar o conhecimento sobre a profissão desde cedo, pode implicar ao professor ter que guiar sua prática por tentativa e erro, o que não é adequado e nem justo com quem tem o direito à aprendizagem.

Isso nos remete, então, à questão 3 (figura 20) que compõe essa categoria de análise, por meio da qual os sujeitos informaram como e onde obtiveram/obtem os saberes/conhecimentos que utilizam para ensinar na modalidade que atuam. Sobre a referida questão, foram estas as respostas obtidas:

P1: Duas formas: **uma da própria formação; e duas, em pequenos eventos que a própria instituição promove. Ressaltando que esses eventos** não são exatamente voltados para a educação profissional e tecnológica. **Eles são muito mais do âmbito todo do ensino médio [...].**

P2: **Leitura, visita aos sites especializados**, por exemplo, Portal Educação, tem muitos outros professores dos institutos do Brasil inteiro que têm aulas, que tem discussões; a gente é obrigado a ter que fazer assim. **Verificar como é que foi o caminho de outros, aproveitar as experiências e encaixar no que a gente já sabe e já tem essa noção pra ver o que é melhor.**

P3: **Eu acho que estou adquirindo e estou bem no início ainda.** Porque, como eu disse, minhas aulas não diferem muito do que eu fazia quando eu trabalhava numa escola estadual. **Eu acredito que ainda estou construindo os meus saberes, mas acho que isso é complicado.**

P4: [...] **fui buscar na literatura mesmo, na parte de livros de educação ou então conversando com pessoas que estavam na área [...]** e foi assim que eu fui pegando não só dicas, mas conhecendo algumas coisas que estão mais enraizadas com relação a essa via de conhecimento professor-aluno e tudo o mais.

P5: [...] o profissional de letras ele não tem um direcionamento, o **professor de LP ele não vem preparado**, 'ah ele vai ser professor do ensino técnico', **mas ele que tem que buscar dentro de tudo o que ele aprendeu, dentro de toda a grade curricular, saberes e habilidades que podem ser aplicados naquele curso específico.** Se eu tenho que trabalhar textos com eles, eu [...] **procuro os sites de informática e busco textos que dizem respeito à área deles específica.**

Aqui, pudemos visualizar, a partir dos dados, que os conhecimentos empregados no ensino da disciplina são obtidos pelo professor por meio da própria formação (P1 e P5) e mediante participação em pequenos eventos promovidos pela instituição (P1); pela leitura e visita aos *sites* especializados (P2 e P5) e pelas experiências de outros docentes (P2 e P4); e pela leitura de livros especializados (P4). Mas há também o indicativo de que a construção da docência de LP na educação integrada ainda é um processo inicial e que não é algo fácil (P3).

Observamos nos relatos dos professores, exceto por P1, que mencionou fazer parte de pequenos eventos institucionais, que eles próprios buscam os conhecimentos para suas práticas de ensino, seja na formação inicial, seja pesquisando na *internet* e em literatura especializada, seja na prática de outros

professores, de onde depreendemos que a maioria dos professores de LP constrói, por meios próprios, sua formação.

Todavia, nesse movimento de autoformação para o desenvolvimento qualificado de sua prática, é preciso que os professores não se limitem a investigar para reproduzir o trabalho de outros professores e de conteúdos disciplinares que fazem parte dos currículos das escolas, mas, antes, adotem uma postura crítica e reflexiva sobre suas práticas de ensino como profissionais criativos e não meramente técnicos (NÓVOA, 1999). Por isso, quando os dados levantados nos remetem para a uma ação formativa da profissão a cargo dos próprios professores, é necessário que se leve em consideração a necessidade dessa postura crítico-reflexiva, assim como denota o registro de P2: “Verificar como é que foi o caminho de outros, aproveitar as experiências e encaixar no que a gente já sabe e já tem essa noção pra ver o que é melhor”, a fim de que o professor não caia na armadilha de se limitar a um transmissor de saber alheio.

Nesse sentido, a perspectiva reflexiva da formação de professores privilegia a prática docente como espaço de ação (refletir na e sobre a prática) e investigação (da prática). Sob a concepção do professor reflexivo, em oposição ao tecnicismo da atividade e da formação docentes, Pimenta (2012) considera que o professor passa a ser visto como um profissional cuja formação é uma atividade que ocorre ao longo da carreira, sendo a formação continuada uma extensão da inicial.

Também se referindo à tendência reflexiva nas práticas de formação de professores, Libâneo (2007) afirma que a ideia de formação nessa perspectiva reflexiva é de que

[...] o professor possa ‘pensar’ sua prática, ou em outros termos, que o professor desenvolva a capacidade reflexiva sobre sua própria prática. Tal capacidade implicaria por parte do professor uma intencionalidade e uma reflexão sobre seu trabalho. (LIBÂNEO, 2007, p. 85).

Pensar a formação do professor como um projeto que englobe os dois aspectos da formação docente, a inicial e a contínua, envolve tanto um processo de autoformação dos professores, em que os conhecimentos inicialmente construídos ao longo da formação profissional são confrontados e transformados pelas experiências cotidianas vivenciadas na prática nas instituições escolares, a exemplo dos professores que buscam sua própria formação (P1, P2, P4 e P5), como também o de formação nos próprios ambientes escolares que trabalham (PIMENTA, 2012), o

que observamos no registro de P1. Nessa perspectiva, chama a atenção o argumento de P3, pois denota certa dificuldade de que não consegue pensar sua prática, o que implica uma maior responsabilidade institucional em prover as condições para isso.

Todavia, quando nos voltamos para a formação continuada promovida pela instituição, observamos a sua quase ausência nas respostas dos professores, aparecendo apenas no registro de P1, e ainda assim não contempla os conhecimentos esperados, como o mesmo expõe: “Ressaltando que esses eventos não são exatamente voltados para a educação profissional e tecnológica. Eles são muito mais do âmbito todo do ensino médio”. Sobre esse aspecto, Feldman (2009) reivindica como necessidade e direito dos professores, além da definição de políticas públicas comprometidas com a participação dos mesmos nas instâncias decisórias da profissão, como forma de valorização de seus saberes na produção da escola, também “[...] que a formação continuada seja de responsabilidade não somente individual, mas sobretudo institucional [...]” (p. 79).

Quando relacionamos essas ideias à análise dos dados levantados nessa questão 3, inferimos que a formação continuada se mostra um caminho possível e desejável para aproximar o professor do universo das relações entre educação, trabalho e cultura, desde que a instituição a assuma como uma responsabilidade sua e como um processo coletivo produzida a partir de uma saber próprio dos professores, o que Nóvoa (2013) denomina de “formação de dentro da profissão”.

A propósito de P4 e de P5, sobre quem temos dado um olhar diferenciado em virtude de sua situação de instabilidade no trabalho, não vemos aqui alguma situação que os diferencie dos demais professores efetivos. Nesse ponto, todos, a seu modo, procuram melhorar sua prática.

Passemos, então, à questão 4 do roteiro-guia da entrevista (figura 20), com a qual investigamos se os sujeitos dispõem de momentos/espacos para refletir sobre o trabalho docente e se esses são importantes para o aprimoramento da prática. Das devolutivas dadas a esse questionamento, obtivemos os argumentos abaixo:

P1: Ela promove, mas de forma muito generalizada, muito pouco técnico. É uma questão muito mais de agenda de disposição pedagógica da instituição do que realmente na preocupação de fazer e de orientar o professor para que ele tenha uma aplicação dos seus conteúdos para a questão técnica. Não tem nenhuma aplicabilidade para a sala de aula. [...] Nos últimos anos, para participarem desses eventos, **eles têm dado preferência para os profissionais da própria instituição, ou mesclam,**

trazem de fora, mas bem no início da vigência do instituto eles traziam muita gente de fora. Completamente descontextualizada, cheia daquelas teorias vagas, imprecisas, cheias de estudos acadêmicos pra de certa forma nos tornar cobaías dessa falação.

P2: Existe uma coisa muito interessante que a instituição proporciona. Como foi mencionado antes, existem, claro, as capacitações, há calendários para isso, discussões, a própria semana pedagógica é momento pra isso, mas existe também esse diferencial. [...] **é justamente esse espaço realmente aberto pra você se planejar.** Você tem mesmo enquanto dedicação exclusiva, você tem nos entremeios de aulas um tempo bastante razoável pra você está podendo rever isso. [...] nesse ponto, acho que o funcionamento da instituição é interessantíssimo. Ele não te deixa sobrecarregado só com o exercício da aula. **Você precisa ter uma preparação e esse momento existe. É um grande diferencial.**

P3: Não. [...] A única reunião que eu participei foi um Conselho de Classe. E isso faz muita falta porque certamente os outros professores sentem a mesma angústia que eu [...], **mas isso não é nem só da instituição, a gente enquanto professor poderia também se mobilizar, aqui é cada um trabalhando no seu cantinho isolado.**

P4: [...] eu não tive ainda muitas oportunidades de vivenciar isso aqui nessa instituição [...] eu ainda não tive nenhuma reunião, eu não tive nenhum tipo de treinamento, eu não tive curso [...].

P5: Eu acho que isso daí é pouco. A instituição promove alguns espaços só que não são espaços específicos; pelo menos o tempo que eu estou aqui nunca vi, um exemplo, vamos fazer uma semana para os professores de LP, por exemplo, um dia, sei lá, pra eles discutirem suas técnicas, pra ver o que pode melhorar, o que não pode. Tem sempre aquela semana de todo mundo junto, então o professor acaba trocando algumas experiências ou ‘ah como é que um aluno é na sua disciplina, como é que um aluno é na minha’, mas não tem um tempo específico de reflexão sobre determinada disciplina, pelo menos em LP eu nunca vi. E seria interessante ter. [...] Esses eventos deveriam ser integrados a todos os saberes, as disciplinas [...].

Mediante esses dados, depreendemos que a instituição promove espaços/ambientes de reflexão para a construção da prática, porém, para parte dos sujeitos da pesquisa apenas (P1, P2 e P5). Notamos que mesmo os que responderam positivamente, argumentam que as discussões são mais generalistas e pouco técnicas, como informou P1, ou não são espaços específicos, como registrou P5.

Para P1, conforme pressupõe seu argumento, quando esses debates são realizados a partir dos profissionais internos à instituição, são mais relevantes, considerando que os especialistas externos não conhecem a realidade e, por isso, esses debates acabam não tendo aplicação prática para a ação docente.

Nisto, o posicionamento de P1 converge com o que Nóvoa (2013) defende sobre a formação de professores, isto é que a mesma tenha como referência os

saberes da prática dos próprios professores, “[...] concretizando uma maior presença da profissão na formação” (p. 2002). Isso significa considerar que os professores detêm um saber próprio que utilizam nas suas práticas de ensino no cotidiano escolar e que as práticas de formação devem levar isso em consideração, assumindo a formação de professores como *práxis*.

Vimos, no entanto, que os modelos formativos legitimados ao longo da história da formação de professores não valorizam esses profissionais como produtores de um saber prático – aqui entendido na acepção dada por Tardif (2002), isto é, como um conjunto de saberes específicos do professor advindos da sua experiência na profissão –, como registra Nóvoa (1999):

Ao longo da sua história, a formação de professores tem oscilado entre modelos *acadêmicos*, centrados nas instituições e em conhecimentos ‘fundamentais’, e em modelos *práticos*, centrados nas escolas e em métodos ‘aplicados’. É preciso ultrapassar essa dicotomia, que não tem hoje qualquer pertinência, adotando modelos *profissionais*, baseados em soluções de parceria entre as instituições de ensino superior e as escolas. (p. 26, grifo do autor).

Para P2, esses espaços/momentos de reflexão sobre o trabalho docente se efetivam, especialmente, pelo tempo destinado ao planejamento contemplado na carga horária do professor. Observamos, todavia, que a realização do planejamento na instituição é um momento solitário e não uma atividade coletiva que favoreça a troca de experiências entre os pares, o que ficou patente na análise dos dados da questão 7 do questionário, e que é igualmente confirmado pela fala de P3: “[...] aqui é cada um trabalhando no seu cantinho isolado”, ao constatar que ainda não participou de nenhum momento de reflexão sobre o trabalho docente e que isso faz falta. Mas, ao mesmo tempo, reconhece que esses momentos poderiam ser de iniciativa dos próprios professores.

Mais uma vez, como o fizemos em outros momentos nas análises empreendidas até aqui, destacamos a importância de que o ambiente de trabalho do professor favoreça ações integradas e que não sejam restritas à prática profissional do professor, mas que alcancem o ambiente institucional como um todo, da convivência interpares e da organização escolar às práticas curriculares.

Sob essa perspectiva, consideramos pertinentes os três sentidos de interdisciplinaridade propostos por Libâneo (2007) como adoção de novas atitudes necessárias aos professores diante da compartimentalização disciplinar, quais

sejam: como atitude interdisciplinar, que permite eliminar as barreiras entre as disciplinas e os profissionais da escola; como organização escolar interdisciplinar, para a elaboração coletiva do projeto pedagógico e organização e gestão da escola; e como prática curricular, para reunir disciplinas cujos conteúdos permitem fazer a interdisciplinaridade.

Consideramos, desse modo, que a interdisciplinaridade não deve se limitar a um ato solitário de um professor e sim ser assumida como uma prática em todos os sentidos elencados por Libâneo (2007).

Assim como P3, também P4 é contundente em sua fala sobre não ter tido acesso ainda a esses espaços de reflexão: “[...] eu ainda não tive nenhuma reunião, eu não tive nenhum tipo de treinamento, eu não tive curso [...]”. Isso nos faz lembrar que dos 5 sujeitos da pesquisa, 2 estão em situação de contratado por tempo determinado, sendo comum, nesse caso, uma tendência de menor investimento na sua formação, posto que a sua situação não é permanente na instituição, mas que não exime a instituição de prover a formação pelos meios possíveis.

É representativa a fala de Pimenta (2012) quando afirma da importância de se produzir a escola como um local de trabalho e formação o que “[...] implica gestão democrática e práticas curriculares participativas, propiciando a constituição de *redes de formação contínua*” (p. 33, grifo do autor).

Nesse sentido, proporcionar espaços de reflexão na e sobre a prática nos parece um caminho viável para superar os desafios inerentes à proposta de currículo integrado e necessário à construção dos saberes do professor de EBTT que atua nos cursos técnicos integrados ao médio, no ensino de LP.

Estabelecendo uma relação entre esses dados e os dados levantados na questão anterior (questão 4), observamos que esses confirmam uma situação já apontada por um professor (P1), qual seja, a de que até existem espaços formativos/ momentos de reflexão da prática promovidos pela instituição, entretanto a análise dos dados sugere que os mesmos não atendem às especificidades do campo de atuação dos professores e, por isso, pouco contribuem com a prática.

Finalmente, para a Categoria 6, utilizamos o questionamento 2 do roteiro-guia (figura 21), cuja pretensão foi a de apreender dos sujeitos a visão da docência em LP no ensino técnico integrado ao médio em comparação à docência no nível fundamental/médio.

Figura 21: Categoria 6 - Diferenças na prática docente: ensino médio e ensino integrado.

Categoria	Questionamento
6. Diferenças na prática docente: ensino médio e ensino integrado.	2.Qual a sua visão sobre a docência em Língua Portuguesa na educação profissional no contexto de um Instituto Federal? Em relação aos conhecimentos mobilizados pelo professor, você considera que existam diferenças entre atuar no nível fundamental/médio e no ensino médio integrado ao técnico? Se sim, quais seriam?

Fonte: Base de dados da pesquisadora (2017).

Das respostas obtidas dos professores, pudemos levantar os seguintes dados:

P1: Eu ainda não consegui identificar nenhuma diferença entre a docência de LP para o IF e para as outras escolas regulares. [...] Não há uma regulamentação ou uma propensão à questão técnica exatamente. A mesma coisa que se faz em termos de LP na Edificações, a gente faz na Eletrotécnica, faz na Química. Não tem diferença. Não tem uma aproximação com o curso específico porque essa aproximação deveria vir do planejamento na constituição dos PPCs e lá elas estão idênticas ao ensino médio; as ementas não fazem essa previsão.

P2: [...] há uma diferença no sentido que há uma cobrança diferente. O aluno do médio regular está cobrado a se formar integralmente. Ele está convocado a se formar em preparação para o que ele possa enfrentar pra um curso superior que ele vai fazer; então de algum modo é uma formação ampla. E no lado técnico tem esse compromisso de que ele tenha essa mesma formação, mas intercalado e se possível convergido a essa questão técnica que cobra o curso. [...] No tocante à gente, enquanto disciplina específica de LP, não é tão complexo, no meu ver. Então essa questão de ter que acompanhar, de ter que convergir o máximo possível, justamente por esse volume todo, fazer algumas alianças com outras disciplinas pra que se reduza o volume. O desafio é esse.

P3: Teoricamente, eu imagino que tenha diferença porque eu estou formando um aluno para o mercado de trabalho e uma área específica, então acredito que eu deveria trabalhar com os textos que esses alunos terão que produzir quando forem inseridos no mercado de trabalho, dar uma preferência por textos técnicos, textos mais científicos, textos mais objetivos, mas na prática eu, pelo menos, não tenho feito isso. [...] mas basicamente trabalho da mesma forma como trabalhava na educação regular, até porque a ementa é bem parecida. [...] O livro didático que a gente utiliza é o mesmo do ensino médio, a gente não tem um livro diferenciado. Com exceção do 4.º ano que não tem livro, porque os livros vão até o terceiro ano. E aí até isso... não houve a construção de um material específico para o quarto ano.

P4: [...] de uma forma geral, a LP, essa parte toda de conhecimento da língua, de aplicação ou de trazer essa parte do conteúdo formal pra realidade, eu acho que é importante independente do curso que a gente esteja tratando. No caso da educação profissional, eu penso que para mim, pelo menos, foi mais desafiador porque quando a gente está tratando de alunos do ensino médio ou fundamental, por exemplo, de uma escola regular, normal, que não direciona o aluno para área profissional, fica um pouco mais acessível, talvez, mostrar pra eles a questão da relação da LP com o dia a dia ou então com as dificuldades

que eles sentem, com o meio que eles vivem, com as profissões que eles querem seguir.

P5: A diferença primordial que eu vejo, principalmente é no 4.º ano, porque no 4.º ano você tem que trabalhar mais textos técnicos, você tem que trabalhar mais produção textual voltada pra área de atuação, às vezes eu percebo que fica um pouco deslocado porque o professor de LP, pelo menos eu, não vim preparada para trabalhar com o ensino técnico. [...] Com a redução do tempo do curso de 4 pra 3 anos talvez facilite mais o trabalho no último ano porque ele fica meio perdido. Até o terceiro ano eles têm o livro didático, que é o mesmo do ensino médio, e o livro didático ele vem de acordo com a ementa, aí chega no 4º ano não tem o livro didático, mas tem a ementa lá que você tem que trabalhar [...].

Sobre os registros para essa questão, P1 entende que não há diferença entre os conhecimentos mobilizados na docência do ensino médio e do ensino técnico integrado. Já P3, até acredita que tenha diferenças: “Teoricamente, eu imagino que tenha diferença porque eu estou formando um aluno para o mercado de trabalho e uma área específica”, todavia a sua atuação é basicamente a mesma de quando atuava no ensino regular. Observamos dos registros dos dois professores (P1 e P3) que, embora tenham usado argumentos diferentes, é coincidente entre eles a visão de que não há distinção na atuação docente para o EM e o ensino técnico integrado ao médio porque os documentos norteadores da prática docente não trazem essa diferença.

Por outro lado, as DCNs para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio prevê que as disciplinas da formação geral, como é o caso da Língua Portuguesa, devem não só permear o currículo dos cursos técnicos de nível médio, como também devem atender as peculiaridades de cada curso (BRASIL, 2012a, art. 12, inciso 3.º), mas, como verificamos no argumento de P1, parece que não é o que ocorre na prática: “Não tem uma aproximação com o curso específico porque essa aproximação deveria vir do planejamento na constituição dos PPCs e lá elas estão idênticas ao EM, as ementas não fazem essa previsão”, o que é ratificado por P3: “[...] mas basicamente trabalho da mesma forma como trabalhava na educação regular, até porque a ementa é bem parecida. [...] O livro didático que a gente utiliza é o mesmo do ensino médio”. De onde se infere que, apesar de o curso ser direcionado para a integração curricular, nos documentos que parametrizam o trabalho do professor ainda prevalece a relação fragmentada entre ensino médio e educação profissional – que é uma construção histórica, como foi discutido na subseção destinada ao estudo da educação profissional no país –, corroborando para que a prática se distancie da proposta original do curso. Isso, a nosso ver,

condiz com as impressões de Ciavatta e Ramos (2011) quando afirmam que a sustentação, notadamente economicista e pragmática, das políticas na área do ensino médio integrado tem contrariado os princípios filosóficos e ético-políticos contemplados nos documentos norteadores dessa concepção de ensino. E acrescentam:

[...] ainda que conceptualmente a política caminhe no sentido do ensino médio integrado, permanecem contradições na existência de diferentes programas que podem ou não estar convergindo numa mesma direção. (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 34).

Em outras palavras, a concepção de ensino médio integrado, pelo visto, ainda não foi plenamente incorporada nem pelo Estado e nem pelas instituições de ensino, e caminha ao lado de ações do Governo que ainda mantêm a oposição entre o propedêutico e o profissionalizante, configurando o que as autoras chamam de “[...] uma espécie de ‘esquizofrenia’ na política.” (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 34).

Já na concepção de P2, P3 e P5, existe diferença entre as dimensões da formação do ensino médio e da educação profissional, implicando práticas diferenciadas para cada dimensão. Contudo, cada um encontra um desafio particular no ensino da sua disciplina: para P1 o desafio é desenvolver uma prática interdisciplinar, convergindo a LP com as disciplinas profissionalizantes do curso e, nesse aspecto, a sua fala encontra respaldo nos estudos de autores de referência no campo da educação integrada, como é o caso de Ciavatta (2005), Ramos (2007), Ciavatta e Ramos (2011), que propõem o trabalho integrado para o desenvolvimento de currículos norteados pela integração de disciplinas do EM e da educação profissional. Nessa proposta, a interdisciplinaridade surge como uma atividade que visa a restabelecer a inter-relação entre os diversos campos do conhecimento compartimentalizados pelo currículo disciplinar excessivamente fragmentado (RAMOS, 2007).

No caso de P4, mesmo considerando a necessidade de contextualizar o conhecimento linguístico para os alunos, “[...] com o dia a dia ou então com as dificuldades que eles sentem, com o meio que eles vivem, com as profissões que eles querem seguir”, seja qual for o nível/modalidade de ensino, reconhece que na educação profissional esse trabalho é, pessoalmente, mais desafiador. Esse dado é expressivo e tende a confirmar o pensamento de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2014)

de “[...] que não houve preparação dos professores para atuarem de acordo com a proposta da formação integrada no ensino médio”.

Respalhando-nos em Moura (2008), afirmamos que o ensino médio e o ensino integrado possuem especificidades que repercutem no ensino-aprendizagem e, portanto, nas práticas do professor, como o próprio autor explicita ao se reportar à formação de docentes para a EPT, particularmente daqueles que são licenciados, mas não têm formação específica na área de atuação:

Outra parte tem licenciatura voltada para as disciplinas da educação básica, portanto, estão formados para o exercício da docência nesse âmbito, ou seja, para atuar no ensino de matemática, química, geografia, história etc. para estudantes do ensino fundamental ou médio, **o que é diferente de atuar, mesmo nessas disciplinas, em cursos cujo fim é a formação profissional**. Nesse caso, é fundamental que o docente tenha uma formação específica que lhe aproxime da problemática das relações entre educação e trabalho e do vasto campo da educação profissional e, em particular, da área do curso no qual ele está lecionando ou vai lecionar no sentido de estabelecer as conexões entre essas disciplinas e a formação profissional específica, contribuindo para a diminuição da fragmentação do currículo. (MOURA, 2008, p. 32, grifo nosso).

Voltando à resposta dada por esse professor (P4) para as questões 1 e 4 do roteiro-guia da entrevista, que indagaram, respectivamente, sobre seus conhecimentos quando do início da sua atuação na EPT e atividades de formação que participou, inferimos que as dificuldades expressas por ele decorrem, provavelmente, da ausência de ações formativas específicas na área.

Quanto à P5, também faz alusão à questão do livro didático, mas atrela o seu argumento ao 4º ano, que considera o principal motivo de diferença da prática entre o ensino médio e a educação profissional, uma vez que o professor deve suprir a falta do livro didático baseando-se apenas na ementa do curso para aquele ano: “[...] você tem que trabalhar mais textos técnicos, você tem que trabalhar mais produção textual voltada pra área de atuação”. Cabe aqui novamente uma observação quanto ao descompasso entre a lei e as ações do Estado quanto à concepção de ensino integrado, uma vez que o livro didático utilizado nos cursos integrados considerados na pesquisa não contemplam as suas especificidades, como é de se supor, e sim as peculiaridades do ensino propedêutico, posto que o livro é voltado para o EM.

Essa situação é bem representativa do que dizem Ciavatta e Ramos (2011) sobre as ações políticas estarem distanciadas dos documentos norteadores da concepção de ensino médio integrado. Dessa forma, o desenvolvimento da

integração curricular que contemple a relação entre os conhecimentos da formação geral e da formação profissional, entre educação e trabalho, fica sem parâmetro institucional e atrelado às decisões pessoais de cada professor. No entanto, assim como evidenciado no relato de P5: “[...] o professor de LP, pelo menos eu, não vim preparada para trabalhar com o ensino técnico”, deixando essa decisão a cargo do professor, cumprir as exigências da modalidade de ensino integrado dependerá de conhecimentos que ele pode não dominar.

Levando em consideração a situação de contratação temporária de P4 e de P5, cremos que não se aplica, nesse caso específico, as conclusões a que chegam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2014) na síntese de estudos sobre a proposta de formação integrada, que relacionam as causas de resistências dos professores à proposta com a dificuldade de envolvimento dos professores temporários nos compromissos da instituição. Quando analisamos os dados informados por P4 e P5, ao contrário, deduzimos um esforço de aproximar os conhecimentos da disciplina à formação específica do curso, ainda que lhes seja uma tarefa muito desafiadora.

Das análises feitas sobre os dados dos sujeitos para essa questão, inferimos que parte dos professores de LP diferencia entre atuar no âmbito da modalidade integrada e do ensino médio. Entretanto, no que tange aos documentos norteadores, como o PPC e ementas e livro didático, não há essa distinção, fato que contraria, por exemplo, as DCNs da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, quando esta prevê que a Língua Portuguesa, como parte da formação geral, deve compor os currículos de acordo com as especificidades da qualificação profissional. Logo, deve haver, sim, práticas específicas para o EM (propedêutico) e o ensino técnico integrado ao EM, cabendo aos documentos norteadores da prática docente contemplar essa as particularidades de cada um.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação entre educação e formação profissional já era feita desde Marx, no século XIX, quando este critica a divisão social do trabalho e defende a concepção de desenvolvimento humano abrangente a todas as esferas da vida social, ultrapassando o conceito de especialização. Assim, embora aparentemente digam respeito a duas atividades sociais de natureza distinta, educação e trabalho não apenas são atividades que estão inter-relacionadas como essa ligação tem sido construída historicamente em decorrência das determinações do capital sobre a formação para fins produtivos, as quais estabelecem, até hoje, a dualidade entre formação propedêutica e profissional que se expressa na educação.

As mudanças realizadas nas bases legais da educação no país (LDB 9.394/1996), redundando na proposição de uma concepção de ensino integrado, que reúne em um mesmo currículo o Ensino Médio e a Educação Profissional, contribuem para um olhar mais crítico sobre essa realidade a partir de um modelo formativo que possa ultrapassar essa visão tecnicista/utilitarista de educação profissional, o qual, aliando trabalho, ciência, cultura, esteja centrado no desenvolvimento pleno do sujeito, independentemente da classe social a que ele pertença.

Entendemos, porém, que a inter-relação entre educação-trabalho/propedêutico-profissional carece ser melhor formulada nas licenciaturas, (hajam vista que são formas legais de habilitação ao exercício da profissão docente), pois a profissionalização é uma realidade que deve ser considerada na formação de jovens e adultos, especialmente no contexto de desigualdades sociais existente no país, no qual o exercício da profissão é imprescindível para os que sobrevivem do trabalho. Nesse sentido, é importante entender o significado do trabalho como processo formativo, diferenciando-o da concepção de emprego e, como tal, subordinado aos interesses do capital. É justamente esse o papel da universidade, como instituição responsável por desenvolver o pensamento crítico e combater as ideologias e estruturas de subordinação mantidas pelo poder, e como instituição formadora de futuros professores.

Direcionando essa questão especificamente à ação dos professores de Língua Portuguesa que atuam na EPT, quisemos compreender em que consistem os saberes mobilizados pelos professores de LP do IFRO/*Campus* Porto Velho

Calama para responder aos desafios da docência nos cursos técnicos integrados ao ensino médio no contexto do Instituto Federal de Rondônia.

Concluída a pesquisa e feita a apresentação dos dados coletados por meio do questionário e da entrevista semiestruturada, gravada, retomamos aqui os objetivos específicos a fim de averiguar se os resultados a que chegamos permitiram: Caracterizar, nas dimensões pessoal, acadêmica e profissional, os professores de Língua Portuguesa que atuam nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFRO/*Campus* Porto Velho Calama; Descrever os desafios teórico/prático-metodológicos da atuação desses professores nos cursos em questão; Descrever os saberes que são mobilizados pelos professores de Língua Portuguesa, atuantes nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFRO/*Campus* Porto Velho Calama.

Entendemos que os dados coletados nos possibilitaram caracterizar os professores em suas dimensões pessoal, acadêmica e profissional, assim como reunir em cada uma das categorias de análise elaboradas – Categoria 1: Contribuição da formação inicial; Categoria 2: Saberes/conhecimentos mobilizados na docência de LP; Categoria 3: A experiência como fonte de conhecimento; Categoria 4: Desafios e estratégias da docência na modalidade integrada; Categoria 5: A docência e o aprimoramento da prática; e Categoria 6: Diferenças na prática docente: ensino médio e ensino integrado – elementos da trajetória formativa e profissional desses sujeitos, que nos revelaram sobre seus saberes, práticas e desafios na docência de LP no campo em que atuam, os quais, na nossa concepção, respondem aos objetivos específicos propostos na pesquisa.

A partir das dimensões eleitas, apreendemos que os professores de LP que atuam na EPT nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFRO/*Campus* Porto Velho Calama possuem, na sua maioria, idade que varia entre 31 e 40 anos e são muito bem qualificados, sendo graduados na área específica que atuam e quase todos possuem duas habilitações (Letras Português/Inglês, Letras/Literatura); também todos possuem mestrado na área de linguagem ou na área educacional. Quanto ao aspecto profissional, trata-se de profissionais cujo vínculo institucional é composto por concursados e temporários, com tempo de experiência na docência bem variado, seja na EPT, seja em outros níveis/modalidades e esferas de atuação, e todos desenvolvem outras atividades na instituição além do ensino, sendo estas atividades de extensão pesquisa, assessoramento à gestão e outras.

Três aspectos se sobressaem quando verificamos essas características na sua totalidade, quais sejam, a qualificação desses professores, pois, fazendo um comparativo com os professores de escolas regulares, ainda são poucos os que possuem esse nível de qualificação; a atuação em outras atividades, como a pesquisa e a extensão, o que permite, por um lado, que eles não se restrinjam ao ensino, mas que possam ser igualmente pesquisadores e produtores de conhecimento, inserindo-se em uma realidade que se equipara às vivências de professores universitários.

Por outro lado, entendemos que ser professor de EBTT é algo muito complexo, pois diz respeito a uma categoria docente da rede federal de educação que congrega, em uma mesma carreira, diferentes perfis profissionais para atender os diferentes níveis e modalidades de cursos que a instituição de EPT oferta, os quais, por sua vez, destinam-se a diferentes comunidades discentes. Portanto, ser professor de EBTT significa saber exercer diferentes perfis profissionais, a depender da necessidade institucional.

Mas havemos de considerar ainda, nesse todo, a situação dos professores em situação de contrato de trabalho temporário (que vimos mencionando no decorrer do estudo), cujos teóricos que se dedicam aos estudos da profissão e formação docentes consideram estar em situação precária, visto que não possuem vínculo permanente com a instituição. Esses vivenciam outra realidade na instituição, pois não têm o mesmo tempo para desenvolver as aprendizagens que são necessárias à sua prática, não podem participar de qualificações de longa duração, como é o caso de programas de mestrado e doutorado institucionais, e eles também acabam se deparando com as turmas mais difíceis. Portanto, entendemos que eles devem ser vistos de uma maneira diferenciada pela instituição não para discriminá-los, mas para apoiá-los nas suas possíveis dificuldades.

Quando nos voltamos para os aspectos da formação inicial dos sujeitos da pesquisa, constatamos que os conhecimentos que lhes foram promovidos no ambiente universitário não fazem a relação teoria e prática, sendo muito mais uma formação teórica, e nem tão pouco fazem qualquer discussão sobre a EPT. No máximo, proporcionam conhecimentos da formação específica, no caso a Língua Portuguesa, que são suficientes para a atuação no ensino médio, ou seja, direcionados ao ensino propedêutico, ou uma boa base didática e atividades de pesquisa e de extensão.

Sendo assim, quando esses profissionais adentram o campo de atuação da EPT, sentem-se desafiados, pois desconhecem as peculiaridades da concepção de ensino integrado, posto que não se trata de uma sobreposição de currículos (do ensino médio e da educação profissional) como muitos imaginam. Dentre os desafios que se impõe aos professores, como a fragmentação curricular, a fragilidade de parâmetros para atuação docente na perspectiva da formação integrada e de formação da equipe gestora e técnico-pedagógica da instituição, a falta de um trabalho coletivo e integrado, a dificuldade de desvincular os conteúdos trabalhados dos objetivos do ENEM, consideramos que o maior deles que os professores encontram nesse momento é o desconhecimento ou insegurança para trabalhar o currículo na perspectiva da integração entre a formação geral/propedêutica e a formação específica/profissional porque eles não foram preparados para isso.

Não encontrando apoio institucional – ou pelo menos não o apoio necessário para os desafios que se apresentam ao desenvolvimento da prática –, que se caracteriza pela maior presença da instituição na promoção de ações formativas que se voltem para as especificidades do campo do ensino técnico e tecnológico e da modalidade de atuação, por ações coletivas e atividades interdisciplinares, pelo apoio pedagógico eficiente e outros, os professores assumem uma postura de formadores da sua própria prática, adotando um processo de autoformação podendo, com isso, subsidiar o ensino de LP. Fazem isso acessando os conhecimentos da formação inicial, recorrendo a literaturas da área e à internet, por meio de sites especializados, mas também recorrem a experiências de outros professores, fazendo as adaptações à sua realidade.

Diante da fragilidade de parâmetros institucionais que norteiem a sua ação docente em LP e sem o conhecimento necessário para uma prática docente orientada pela integração curricular, cada professor estabelece sua própria estratégia de trabalho, adotando abordagens metodológicas e didático-pedagógicas variadas. Isso nos leva a concluir que a base de conhecimentos utilizados pelos professores para subsidiar sua prática é diversificada, sendo esta composta por saberes provenientes da experiência de docência; por conhecimentos da formação da área específica; por pesquisas e trabalhos exitosos na área; e, especialmente, por referenciais específicos da educação escolar, como ementas, diretrizes curriculares e outros documentos orientadores da prática, os quais correspondem

aos saberes curriculares, experienciais, disciplinares e pedagógicos. Desses, porém, destacamos os saberes experienciais como aqueles que parecem ser os mais relevantes para os professores, pois é por meio das suas experiências profissionais construídas ao longo da carreira, seja pela adaptação de experiências exitosas, seja pela sua autoformação mediante leituras e pesquisas, seja pela socialização com seus pares, que eles constroem a sua prática.

Notamos, todavia, que os professores de LP fundamentam seus saberes para enfrentar os desafios que se impõem à prática a partir da realidade que já conhecem, isto é, predominantemente a partir da docência no ensino médio, cuja finalidade é eminentemente propedêutica e, portando, insuficiente para uma formação que privilegia o desenvolvimento do educando como sujeito humano e como sujeito trabalhador, tendo como princípios formativos o trabalho, a ciência e a cultura. Falta-lhes, nesse sentido, a edificação de saberes específicos da EPT, particularmente da concepção de ensino integrado, que os subsidiem a avançar sobre os desafios da prática docente de LP na modalidade que atuam.

Concordamos com os pesquisadores do campo do trabalho e educação, quando afirmam que a educação integrada pode ser a “travessia acidentada” para a educação única, politécnica, reivindicada por vários segmentos sociais no decorrer da história educacional no país, mas desde que sejam dadas as condições aos docentes que nela atuam.

Construir os saberes necessários aos condicionantes da prática educativa direcionada à integração de currículos no sentido de uma formação única, global, pressupõe uma série de fatores, dentre eles, e os que julgamos mais essenciais, uma formação inicial que valorize os conhecimentos produzidos na escola, ambiente real da ação profissional do professor. Assim como uma concepção de formação continuada que seja, ao mesmo tempo, espaço de reflexão na e sobre a prática, que oriente a ressignificação da atividade docente do confronto com os demais saberes – curriculares, disciplinares, da formação profissional; e também como meio de qualificação da equipe gestora e técnica da instituição.

Da mesma forma, é essencial o desenvolvimento de um trabalho coletivo e unificado entre gestores, corpo técnico e professores das diversas áreas, seja da formação geral, seja da formação profissionalizante, visando à realização de ações integradas e à construção curricular. Além, é claro, da implementação de políticas

públicas contínuas que valorizem o professor como dono de um saber próprio, proveniente da experiência.

A nossa expectativa, enquanto pesquisadora e parte integrante da instituição que serviu de lócus para a realização deste estudo, é que os resultados a que chegamos contribuam na compreensão dos saberes dos professores de Língua Portuguesa atuantes no campo da EPT na modalidade integrada, podendo subsidiar ações formativas eficazes e comprometidas com as especificidades da área de atuação desses professores. Logo, entendemos que as discussões que fizemos não se esgotam aqui; elas são apenas o início de um caminho que se abre para muitos outros estudos que certamente virão.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. 2 ed., Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 278-327.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, knopp Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994. (Coleção Ciências da Educação).
- BORGES, Cecília; TARDIF, Maurice. **Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação (Apresentação)**. **Educação & Sociedade**, Campinas: Cedes, n. 74, Ano XXII, p. 11-26, abr., 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000100002>. Acesso em: 27 Out. 2016.
- BOTTOMORE, Tom (Editor). **Dicionário do pensamento marxista**. Zahar, 1997.
- BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>. Acesso em: 12 fev. 2017.
- BRASIL. **Lei n.º 1.821, 12 de março de 1953**. Dispõe sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de grau médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1821-12-marco-1953-366631-normaatualizada-pl.html>>. Acesso em: 10 fev. 2017.
- BRASIL. **Decreto n.º 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2017.
- BRASIL. **Lei n.º 378, de 13 de janeiro de 1937**. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1930-1949/L0378.htm>. Acesso em: 5 nov. 2017.
- BRASIL. **Decreto-lei n.º 4.127, de 25 de fevereiro de 1942**. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=30374&tipoDocumento=DEL&tipoTexto=P>>. Acesso em: 20 fev. 2017.
- BRASIL. **Lei n.º 3.552, de 16 de fevereiro de 1959**. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L3552.htm>. Acesso em: 20 fev. 2017.
- BRASIL. **Lei n.º 4.759, de 20 de agosto de 1965**. Dispõe sobre a denominação e qualificação das Universidades e Escolas Técnicas Federais. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4759.htm>. Acesso em: 9 fev. 2017.

BRASIL. **Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e dá outras providências. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109783/lei-5540-68>>. Acesso em: 5 jan. 2017.

BRASIL. **Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1.º e 2.º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 9 fev. 2017.

BRASIL. **Lei n.º 7.044 de 18 de outubro de 1982.** Altera dispositivos da Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2.º grau. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm>. Acesso em: 12 fev. 2017.

BRASIL. **Lei Federal n.º 8.948, de 8 de dezembro de 1994.** Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm>. Acesso em: 15 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 16 nov. 2016.

BRASIL. **Decreto Federal n.º 2.406, de 27 de novembro de 1997.** Regulamenta a Lei n.º 8.948, de 8 de dezembro de 1994, e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec2406.pdf>>. Acesso em: 9 fev. 2017.

BRASIL. **Decreto Federal n.º 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2.º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm>. Acesso em: 17 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Educação Profissional:** Referenciais curriculares nacionais da Educação Profissional de nível técnico (Introdução). Brasília, 2000a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio):** Parte II - Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2000b.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2017.

BRASIL. **Decreto Federal n.º 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2.º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação profissional técnica de nível médio Integrada ao ensino médio**: documento base. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 13 mar. 2017.

BRASIL. MEC/SETEC. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: Concepção e Diretrizes. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&Itemid=30192>. Acesso em: 9 abr. 2017.

BRASIL. **Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012a**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Diário Oficial [da] República federativa do Brasil, Brasília, DF, 21 set. 2012, Seção 1, p. 22. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=Download&alias=11663-rceb006-12-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 5 jan. 2017.

BRASIL. **Lei n.º 12.772, de 28 de dezembro de 2012b**. Dispõe sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério de EBTT e sobre o Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm>. Acesso em: 9 abr. 2017.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2017.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2017.

BRASIL, 1996. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm> Acesso em: 12 mar. 2017.

BRZEZINSKI, Iria. **Profissão professor**: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano Editora, p. 7-19, 2002.

Clavatta, Maria; Ramos, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 11 nov. 2016.

ClAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho Necessário** [Online]. v. 1, p. 1-28, 2005. Disponível em: <www.uff.br/trabalhonecessario>. Acesso em: 25 fev. 2017.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: UNESP, Brasília: FLACSO, 2000a.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: UFRJ, n 14, p. 89-193, mai/jun/jul/ago 2000b.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiro no Brasil escravocrata**. São Paulo: UNESP, Brasília: FLACSO, 2000c.

DOURADO, Luiz Fernandes. A reforma do estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990. In: DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique (Orgs.). **Políticas públicas e educação básica**. 1 ed. São Paulo: Xamã Editora, 2001, p. 49-56.

DOURADO, Luiz Fernandes; CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. Políticas públicas e reforma da educação superior no Brasil: impasses e perspectivas. **Pro-Posições**, v. 15, n. 3(45), set./dez./2004, p. 91-115.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação superior no Brasil: múltiplas regulações e controle. **RBPAE**, v.27, n.1, p. 53-65, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19967/11598>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

FELDMAN, Marina Graziela (Org.). Formação de professores e cotidiano escolar. In: **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Senac São Paulo, p. 71-96, 2009.

FORMOSINHO, João. A academização da formação de professores. In: _____ (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Portugal: Porto Editora, p. 73-92, 2009.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A pesquisa em educação: questões e desafios. **Vertentes**, São João Del Rei, n. 29, jan./jun. 2007. p. 28-37. Disponível em: <http://intranet.ufsj.edu.br/rep_sysweb/File/vertentes/Vertentes_29/maria_teresa_freitas.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o Ensino Médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio et al. (Orgs.). **Ensino médio integrado: integrando concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, p. 57-82, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação Profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artemed, 2010, p. 25-41.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n.º 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: RAMOS, Marise (Org.); FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.); CIAVATTA, Maria (Org.) **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23, 2000, 1-18. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/biblioteca/item/o-fio-da-historia-genese-da-formacao-profissional-no-brasil>>. Acesso em: 12 nov. 2016.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez./2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400016>. Acesso em: 29 mar. 2017.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2ª ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

GERALDI, João Wanderley. Algumas funções da leitura na formação de técnicos. In: **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. São Paulo: Mercado de Letras, p. 117-126, 1996.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

GRABOWSKI, Gabriel. Proposta metodológica: Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. **Salto para o futuro**, Boletim 7, p. 5-15, Maio/Jun. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim_salto07.pdf>. Acesso em: 20 set. 2016.

IFRO. **Resolução n.º 55/CONSUP/IFRO, de 11 de dezembro de 2014**. Dispõe sobre o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2014-2018) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, 2014a.

IFRO. **Resolução n.º 34/CONSUP/IFRO, de 23 de setembro de 2014**. Regulamenta a distribuição da Carga Horária dos Professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Rondônia (IFRO), para atendimento às atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão institucional no IFRO, 2014b.

IFRO. **Portaria n.º 1.025/IFRO, de 23 de setembro de 2014**. Estabelece os critérios de distribuição de carga horária semanal obrigatória dos professores de EBTT para atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão institucional, 2014c.

IFRO. **Resolução n.º 65/CONSUP/IFRO, de 29 de dezembro de 2015**. Dispõe sobre o Regimento Geral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), 2015.

IFRO. **Resolução n.º 88/CONSUP/IFRO, de 26 de dezembro de 2016**. Dispõe sobre o Regulamento da Organização Acadêmica dos Cursos Técnicos de Nível Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), 2016.

IFRO. **Resolução n.º 08/CEPEX/IFRO/2017**. Aprova o Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Química Integrado ao Ensino Médio, 2017.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Ministério da Educação. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Brasília, 2009.

KUENZER, Acácia. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, maio/ago. 2002. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/303/boltec303g.htm>>. Acesso em: 10 Jan. 2016.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed., São Paulo: Atlas, 2003.

LÉLIS, Isabel; CANDAU, Vera Maria. A relação teoria-prática na formação do educador. **Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro, v. 55, p. 12-18, nov-dez/1983.

LÉLIS, Isabel Alice. Do ensino de conteúdos aos saberes do Professor: mudança de idioma pedagógico? **Educação & Sociedade**. [online], v. 22, ano XXII, n 74, Abril/2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302001000100004&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 19 out. 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Edições Loyola, 1986. 149p.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção questões da nossa época, v. 67).

MACHADO, Lucília. Ensino médio e técnico com currículos integrados: proposta de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação Profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 80-95.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil: Atores e cenários ao longo da História**. [e-book]. Kinde para PC, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. In: ABRAMOWICZ, Anete; MELLO, Roseli Rodrigues de (Orgs.). **Educação: pesquisas e práticas**. Campinas: Papirus, p.139-161, 2000.

MOURA, Dante Henrique. A relação entre a educação profissional e a educação básica na Conae 2010: possibilidades e limites para a construção do novo plano nacional de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 875-894, jul./set. 2010a. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: nov. 2016.

MOURA, Dante. Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidade de integração. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação Profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010b, p. 58-79.

NÓVOA, Antônio. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, Bernadete Angelina et al. (Org.). **Por uma política nacional de professores**. São Paulo: UNESP, p. 199-211, 2013.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, Antônio. Esboço de um modelo de análise da profissão docente. In: Profissão professor. Portugal: Porto Editora, p. 22-31, 1999 (Coleção Ciências da Educação).

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: Um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educ. Soc.**, ano XXII, n 74, p. 27-42, abril/2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2016.

RAMOS, Marise. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001, 320p.

RAMOS, Marise. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 401-422, set. 2002, Disponível em: < http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/mn_amos.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2017.

RAMOS, Marise. Concepção do ensino médio integrado. In: SEMINÁRIO SOBRE ENSINO MÉDIO - Superintendência de Ensino Médio da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, 2007, Natal. Disponível em: <http://www.iiep.org.br/curriculo_integrado.pdf>. Acesso em: 18 out. 2016.

RAMOS, Marise. Ensino médio integrado: Ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação Profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 42-57.

RAMOS, Marise. **Pronatec e os caminhos da educação profissional**. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. [página eletrônica]. 13 de maio de 2011. Entrevista a Raquel Júnia. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/pronatec-e-os-caminhos-da-educacao-profissional>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 1992 (Coleção educação contemporânea). ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 8 ed. Vozes, 1986.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, C.J. et al. (Orgs). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.

SAVIANI, Demerval. O choque teórico da politécnica. **Educação, Trabalho e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, mar. 2003.

SAVIANI, Demerval et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Autores Associados, 2004 (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Demerval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Educação**, v. 30, n 2, p.11-26, jul./dez./2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3735/2139>>. Acesso em: 18 out. 2016.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan. / abr. 2009, p. 143 - 155.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Artmed, 2000, (Tradução: Roberto Cataldo Costa)

SOARES, Magda Becker. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, Edwirges (org.). **A Magia da Linguagem**. 2 ed., Rio de Janeiro: DP & A Editora, 2001.

PENHA, Geralda Aparecida de Carvalho. **Docência na educação profissional e tecnológica**: conhecimentos, práticas e desafios de professores de cursos técnicos na Rede Federal. 2014. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais. 2014.

PEIXOTO, Edson Maciel. **Políticas de Educação Profissional e Tecnológica**: a influência dos princípios de gestão democrática nas deliberações do CEFET-MG. 204f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB, Brasília. 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8 ed., São Paulo: Cortez, 2012.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n 13, p. 5-24, jan./fev./mar./abr., 2000. Disponível em: <http://www.ergonomia.ufpr.br/Metodologia/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 6 ed., Petrópolis: Vozes, 2002. 328p.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VAZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da *Práxis*.** 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1977.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa.** São Paulo: Cortez, 2009.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA DE CAMPO

Este instrumental pretende subsidiar o estudo da pesquisadora Sônia Maria Paracampos de Sá Dias, mestranda do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* - Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Linha de Pesquisa “Formação Docente”, sob a orientação da prof.^a Dr.^a Nair Ferreira Gurgel do Amaral, cujo objetivo é investigar os saberes dos professores de língua portuguesa do IFRO/*Campus* Porto Velho Calama, atuantes nos cursos técnicos integrados ao ensino médio.

Sendo assim, solicitamos a sua colaboração para responder a este questionário, lembrando que as informações concedidas não exigem identificação e serão utilizadas exclusivamente para fim científico. É importante, porém, que você responda com fidedignidade a todas as questões, pois cada uma delas é fundamental à análise e ao resultado do estudo ao qual nos propomos.

Antecipadamente agradecemos a colaboração.

Porto Velho (RO), ____/____/2017.

Docentes da Educação Profissional e Tecnológica / Ensino Médio Técnico

Parte I

Dados Pessoais	
1. Idade:	2. Sexo: () Masculino () Feminino () Outro
Dados da Formação Acadêmica	
3. Graduação:	Curso: Instituição que cursou: Ano de conclusão:
	Curso: Instituição que cursou: Ano de conclusão:
4. Especialização <i>Lato Sensu</i> :	Área: Instituição que cursou: Ano de conclusão:
	Área: Instituição que cursou: Ano de conclusão:
5. Especialização <i>Stricto Sensu</i> - Mestrado:	Área: Instituição que cursou: Ano de conclusão:
6. Especialização <i>Stricto Sensu</i> - Doutorado:	Área: Instituição que cursou: Ano de conclusão:
7. Cursos específicos (de curta duração) na área da Educação Profissional e Tecnológica:	Citar:
Dados Profissionais	
8. Tipo de Vínculo (atual) e Regime de trabalho:	() Concursado 20 h/s () Concursado 40 h/s () Concursado 40 h/s – DE*
	() Contratado por tempo definido 20 h/s () Contratado por tempo definido 40 h/s
9. Tempo de atuação na EPT (efetivamente em sala de aula):	() Menos de 2 anos () De 3 a 5 anos () De 6 a 10 anos () Acima de 10 anos
	() No Ensino Profissional e Tecnológico (EPT): ____ meses
10. Tempo de atuação em outro(s) níveis/modalidades de ensino que não na EPT e a rede de ensino	Informar: 11) tempo b) rede de ensino: () privada () pública () ambas
11. Curso(s) técnico(s) integrado(s) que atua:	Informar: () Edificações () Eletrotécnica () Informática () Química

12. Outros cursos que atua no IFRO	<input type="checkbox"/> Técnico/subsequente <input type="checkbox"/> Superior/técnico <input type="checkbox"/> Superior/licenciatura <input type="checkbox"/> Superior/bacharelado <input type="checkbox"/> Especialização <i>Lato sensu</i> <input type="checkbox"/> Outro(s)
13. Disciplina(s) e anos dos cursos integrados que atua nos cursos integrados:	Informar: a) disciplinas: b) anos: <input type="checkbox"/> 1º ano <input type="checkbox"/> 2º ano <input type="checkbox"/> 3º ano <input type="checkbox"/> 4º ano
14. Atividades que desenvolve além do ensino	<input type="checkbox"/> Pesquisa <input type="checkbox"/> Extensão <input type="checkbox"/> Assessoramento à gestão <input type="checkbox"/> Outras atividades

*Dedicação Exclusiva

Parte II

1. Na sua opinião, a sua formação inicial proporcionou conhecimentos teórico-práticos para subsidiar o seu trabalho na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)?

☐ Sim ☐ Não

Comente: _____

2. Reportando-nos ao ensino da língua portuguesa, os conhecimentos inerentes aos conteúdos da disciplina, provenientes da formação inicial e contínua, são suficientes para o exercício do trabalho docente na EPT? Explique o que pensa sobre o assunto.

Explique: _____

3. Em que baseia seu conhecimento para desenvolver o trabalho docente em língua portuguesa no ensino médio integrado ao técnico? Comente.

Comente: _____

4. Considera que os conhecimentos advindos da experiência (pessoal, profissional e outros) são importantes ao desenvolvimento do trabalho docente do professor do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT) atuante no ensino médio de nível técnico na modalidade integrada? Em caso positivo, que tipo(s) de conhecimento(s) a experiência possibilita à sua atuação?

Sim ☐ Não ☐

Comente: _____

5. Como professor de Língua Portuguesa atuante no ensino médio técnico na modalidade integrada, você encontra desafios para desenvolver um trabalho pedagógico na área, nessa modalidade de ensino? Caso positivo, informe-os abaixo por ordem de prevalência:

- ☐ Encontra muitos desafios
- ☐ Encontra desafios
- ☐ Encontra poucos desafios
- ☐ Não encontra desafios

Citar: _____

6. Se respondeu positivamente à questão 5, que estratégias e mecanismos você utiliza para superar os desafios do ensino da língua portuguesa na modalidade de ensino técnico integrado ao médio?

Explique: _____

7. Informe como realiza o seu planejamento (selecione mais de uma opção, se for o caso).

a) Se selecionou "outro(s)", especifique-o(s) abaixo:

b) Explique se a(s) forma(s) de planejamento atende(m) às necessidades didático-pedagógicas e formativas da modalidade de ensino que atua.

Comente: _____

() Individualmente.

() Conjuntamente entre os professores da mesma disciplina de cursos diferentes.

() Conjuntamente entre os professores das disciplinas do mesmo curso.

() Não realiza planejamento.

() Outro. Especificar: _____

Agradecemos a sua colaboração!

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Exponha resumidamente como foi sua inserção na Educação Profissional e Tecnológica. Você recebeu algum tipo de preparação da instituição para iniciar seu trabalho como professor do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT)?
2. Qual a sua visão sobre a docência em língua portuguesa na educação profissional no contexto de um Instituto Federal? Em relação aos conhecimentos mobilizados pelo professor, você considera que existam diferenças entre atuar no nível fundamental/médio e no ensino médio integrado ao técnico? Se sim, quais seriam?
3. Como e onde você adquiriu/adquire os saberes/conhecimentos para ensinar a sua disciplina no ensino médio técnico na modalidade integrada?
4. A instituição proporciona momentos/espços para a reflexão sobre o trabalho docente? Considera esses momentos importantes para o aprimoramento do seu trabalho?

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos Vossa Senhoria para participar da pesquisa intitulada OS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM ESTUDO DOS SABERES DOCENTES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, que será realizada no Instituto Federal de Rondônia/*Campus* Porto Velho Calama, nesta capital, pela mestrandia Sônia Maria Paracampos de Sá Dias, matriculada no Mestrado Acadêmico em Educação, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Nair Ferreira Gurgel do Amaral.

Esclarecemos que o estudo em questão, inserido na Linha de Pesquisa Formação Docente, terá como sujeitos os professores de língua portuguesa que atuam nos cursos de ensino médio técnico do referido *Campus* e visa à compreensão dos saberes docentes desses profissionais no cotidiano escolar de um instituto federal.

Ao aceitar esse convite, Vossa Senhoria estará colaborando para responder à seguinte questão norteadora do estudo: Quais os saberes dos professores de língua portuguesa do IFRO/*Campus* Porto Velho Calama, considerando a sua formação inicial, para responder aos desafios da docência nos cursos técnicos integrados ao ensino médio no contexto de um Instituto Federal? E, nesse sentido, ajudando a fomentar a pesquisa científica em educação, podendo contribuir significativamente para novas perspectivas da temática proposta.

Para o estudo pretendido serão utilizados, além da pesquisa bibliográfica e documental, também o levantamento de dados com base em questionários semiestruturados realizados com os professores de língua portuguesa, em data e suporte (impresso ou *online*) que melhor atenda à realidade dos mesmos.

Recomendamos que antes que se manifeste, esteja ciente dos seguintes pontos relativos à pesquisa:

- A participação na pesquisa se fará mediante respostas a questionário semiestruturado e anuência quanto ao acesso da investigadora a planos e relatórios didático-pedagógicos da disciplina;
- Será dado caráter confidencial às informações fornecidas, sobre as quais se atuará com ética, não comprometendo a identidade e a privacidade do colaborador em qualquer fase do estudo ou após sua conclusão;
- A utilização das informações prestadas será para fins científicos, sem restrição de citações dos dados obtidos, por tempo indeterminado, em meio impresso, digital e outros, em publicações nacionais e/ou internacionais;

- Fica garantido o direito do colaborador, a qualquer tempo, desistir de participar da pesquisa ou mesmo abster-se de responder a perguntas que ocasionem algum desconforto, sem prejuízo a sua pessoa;
- Fica assegurado ao participante o direito de recebimento de uma via, devidamente assinada, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;
- Fica compreendido que a participação na pesquisa não implica o recebimento de remuneração de qualquer espécie;

A assinatura nos espaços abaixo significa que as partes estão cientes dos termos aqui expressos e concordam com os mesmos.

Porto Velho (RO), _____ de _____ de 2017.

Sônia Maria Paracampos de Sá Dias
Mat. 201521369
Pesquisadora

Participante